PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 9 1 MAJA 1936 ROK XV

ROLA OBRAZU W NAUCE JĘZYKA POLSKIEGO
NA PIERWSZYM SZCZEBLU SZKOŁY POWSZECHNEJ

Oddawna znany jest obraz jako środek pomocniczy w nauce. Dzięki jednak programowi ministerjalnemu, który roli obrazków i w nauce języka polskiego poświęca specjalne miejsce, nabiera ta pomoc naukowa coraz więcej znaczenia. W nauczaniu języka polskiego ma ona przecież stać się jednym ze środków ekspresji dziecka; dlatego wspomina o niej program w dziale, mającym tytuł: mówienie. Ze względu na aktualność tegoż zagadnienia, wartoby mu — mojem zdaniem — poświęcić kilka uwag. W związku z powyższym tematem pragnę tu więc poruszyć przedewszystkiem kilka kwestyj zasadniczych, mianowicie:

I. Dlaczego posługujemy się w nauczaniu języka polskiego obrazami.

II. Kiedy i jak winniśmy korzystać z obrazów.

Jeśli chodzi o pierwsze pytanie, to różne otrzymamy na nie odpowiedzi. Wśród nich będzie zapewne i wzmianka o zasadzie poglądowości. Nie mogąc bowiem przedstawić dziatwie w rzeczywistości wszystkich przedmiotów i zdarzeń, o których jest mowa w lekcjach języka polskiego, uciekamy się do pośrednictwa obrazów jako namiastki tej rzeczywistości. Zasada poglądowości zostaje jednak pogwałcona, jeśli obraz, którym się posługujemy, przeładowany jest szczegółami o wartości drugorzędnej. Na I szczeblu nauki, szczególnie zaś w kl. I i II, używać należy zatem tylko prostych obrazów, wysuwających na plan główny akcję lub jakieś zdarzenie o treści jednolitej, dostosowanej do zainteresowań dzieci 7-mio do 8-mioletnich. Wymagają tego już nietylko względy dydaktyczne ale również i psychologiczne. Uwzględnienie pejzażu jako zbyt trudne nie wchodzi tu jeszcze w rachubę. Stwierdza to i program w takich słowach: „Obrazy przedmiotów w spoczynku lub krajobrazy nie interesują dzieci i nadają się raczej do opisywania, aniżeli do układania opowiadań“ (str. 253). A to ćwiczenie pojawia się dopiero w kl. III.

Inna odpowiedź na wymienione pytanie wskaże może na wartości, jakie posiada użycie obrazów dla rozwoju psychicznego dziecka. Wspomnieć tu należy przedewszystkiem o kształceniu dzieci w spostrzegawczości i myśleniu przez treściwe ujmowanie spostrzeżeń i wypowiadanie trafnych sądów, tworzenie nowych lub rozszerzanie i pogłębianie starych wyobrażeń i pojęć.

Program w tej materji tak mówi. „Ćwiczenia tego rodzaju ... uczą w sposób elementarny analizowania całości, wyróżniania z niej szczegółów, odróżniania ważniejszych od mniej ważnych, wykrywania związków między niemi i syntetycznego ujęcia zaobserwowanej treści" (str. 253).

Ktoś inny znowu w odpowiedzi na poprzednio postawione pytanie zwróci uwagę na to, że oglądanie i omawianie obrazka ma także specjalną wartość dla wzbogacenia języka dziecięcego. Opowiadając treść obrazu, dziecko nie może przecież posługiwać się słownictwem obcem, np. autora, jak wtedy, kiedy zdaje sprawę z lektury. Mówienie dziecka nie będzie w tym wypadku „bezosobistem powtarzaniem cudzych słów". Musi ono tu raczej odszukać w podświadomości właściwego wyrazu na określenie tego, co widzi na obrazie; własne spostrzeżenia musi ubrać we własne słowa. A to jest największą zdobyczą lekcji, owocem trwałym i faktycznym, bo osiągniętym osobistym wysiłkiem.

Być może, że w odpowiedzi na pytanie, dlaczego używamy obrazów w nauce języka polskiego, ktoś wysunie i czynnik estetyczny. Wtedy jednak zaznaczyć trzeba, że kształcenie uczucia estetycznego należy raczej do wyższych klas szkoły powszechnej, gdzie okolicznościowo zapoznajemy uczniów z artystycznemi walorami obrazów. Najpierw przecież chodzi o czynnik opowiadający, później o psychologiczny (np. wyraz twarzy), wreszcie o stronę malarską oglądanego obrazu.

Jeśli teraz wypada zająć się drugiem pytaniem: kiedy i jak korzystać z obrazów w nauczaniu języka polskiego, to rozbijmy je i zastanówmy się wpierw nad chwilą wprowadzenia obrazu do lekcji języka polskiego.

Uprzytomnijmy sobie przedewszystkiem, że obraz musi być nowością dla dziecka. Jeśli dotąd wisiał w klasie, spowszedniał

i trudniej będzie go wykorzystać. Kiedy go zatem oglądać? Martynowiczówna, autorka podręcznika metodycznego do nauki historji*), mówiąc o zastosowaniu ilustracyj historycznych, podaje trzy terminy, w jakich tego dokonać można. Zależy to — jej zdaniem — od zadania, jakie ilustracja ma spełnić. Skoro obraz służy jako źródło, wówczas będzie on punktem wyjścia, gdy zaś ma pełnić rolę środka skonkretyzowania, potwierdzenia, zobrazowania i uzupełnienia faktów, skorzystamy zeń w czasie lekcji, równolegle z podawaniem wiadomości; gdy wreszcie ma on wywołać pewien stan uczuciowy, np. zachwyt, dumę, współczucie itd., wtedy pokażemy go dopiero przy końcu lekcji. Sądzę, że obrazy i w nauczaniu języka polskiego te same mogą spełnić zadania. Według wymagań programów będą one wprawdzie przedewszystkiem źródłem dla ćwiczeń w mówieniu, a wobec tego zarazem i punktem wyjścia w lekcji przy opowiadaniu, opisywaniu, ćwiczeniach słownikowych itd. Nie wyklucza takie postawienie sprawy jednak i stosowania ilustracyj dla innych celów i w innych terminach, np. w czasie lekcji przy omawianiu i objaśnianiu treści czytanek lub nawet w końcu lekcji podczas pogłębiania materjału dla wywołania przeżyć emocjonalnych. A zresztą omawianie i objaśnianie treści czytanek zapomocą obrazków jest przecież również ćwiczeniem w mówieniu.

Przejdźmy do pytania, jak stosować obraz. Jest to pytanie zwykle najbardziej dręczące nauczyciela, a odpowiedzi na nie najróżnorodniejsze. Uwzględnijmy znów kilka tylko możliwości.

Sądzę, że powodzenie w opracowaniu obrazu zależy przedewszystkiem od trzech czynników, mianowicie od właściwej obserwacji, od znajomości psychiki dziecka i od systematycznego postępowania w pracy, polegającego przedewszystkiem na poszanowaniu zasady stopniowania trudności.

Pierwszym zatem warunkiem — to planowe i systematyczne skierowywanie uwagi na ilustrację. W tem atoli trzeba dzieci ćwiczyć, by umiały na obraz patrzeć i go odczytywać. A dalej należy liczyć się z rozwojem zdolności obserwacyjnej dziecka w poszczególnych okresach jego życia, bo tylko

*) Wł. Martynowiczówna: *Organizacja pracy nauczyciela historji w szkole powszechnej.*

w tym wypadku możemy zdolności te stopniowo doskonalić. Zdolności obserwacyjnych uczą różne przedmioty; nauka języka polskiego domaga się jednak jeszcze czegoś więcej, mianowicie właściwego i jasnego wyrażania zdobytych spostrzeżeń.

Dobrze wszyscy o tem wiemy, że nauczanie oprzeć musimy na znajomości psychiki dziecka. Warto sobie dlatego uprzytomnić, że dziecko w poszczególnych fazach rozwoju nietylko świat rzeczy i zjawisk w sposób swoisty obserwuje, ale również inaczej od nas dorosłych myśli i mówi. W chwili wstąpienia do szkoły znajduje się ono w okresie średniego dziecięctwa. Świat otaczający ujmuje iluzyjnie i subjektywnie; fantazja dominuje jeszcze nad surową rzeczywistością, którą z trudem tylko dostrzega. Źródłem takiego stanu rzeczy, to specyficzna struktura umysłu dziecka. Cechują ją egocentryzm i schematyzm. Dlatego łączy ono i przy oglądaniu obrazów to, co widzi, z własną osobą, bo na wszystko patrzy przez pryzmat własnego „ja". Ujmuje ono również zwykle tylko całość obrazu, jego kontury, ramy, schemat; nie spostrzega natomiast szczegółów, bo te zlewają się u niego jeszcze w jedną całość. Widzimy więc, że słuszne jest żądanie prostych, nieprzeładowanych obrazów dla klasy pierwszej.

Dzieci drugiej klasy przechodzą już do następnej fazy rozwojowej, tj. do fazy późnego dziecięctwa, obejmującej dziatwę w wieku do 10 lub 12 lat. Subjektywizm ustępuje tu miejsca objektywizmowi, fantazja zaś realizmowi. Stąd umysł dziecka interesują fakty i świat zewnętrzny. Pragnie ono go poznać przez wycieczki i lekturę lub obrazki i okazy, które dlatego namiętnie zbiera. W tej fazie rozwojowej zjawiają się u dziecka i początki myślenia logicznego, polegającego na wyjaśnianiu przyczynowości, ujmowaniu stosunków itd., co oglądanie i omawianie obrazów posuwa daleko naprzód.

Program ministerjalny, uwzględniając skrupulatnie ten rozwój psychiczny dziatwy, zaznacza wyraźne stopniowanie przy opracowywaniu obrazków w poszczególnych klasach I szczebla szkoły powszechnej. I tak podaje on na

kl. I. Oglądanie obrazków i omawianie ich treści (str. 8).
„ II. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie im tytułów (str. 29).
„ III. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie ty-

kl. IV. tułów pojedyńczym obrazkom i ich cyklom, układanie na ich tle opowiadań (str. 48 i 80).

Przypatrzmy się tym ćwiczeniom bliżej i zastanówmy się w związku z niemi nad pewnemi pociągnięciami dydaktycznemi.

W kl. I chodzi o spostrzeżenie na obrazkach łatwo dostrzegalnych składników i ich cech, które według programu winny stanowić uzupełnienie bezpośrednich spostrzeżeń dziecka. Na początku roku szkolnego opracowywanie obrazu ograniczymy do nazwania przedstawionych na nim przedmiotów. Nazywając je, nauczy się dziecko czasami nowej i właściwej nazwy zamiast dotąd błędnie używanego lub gwarowego wyrazu. Można też niekiedy porównywać przedstawione na obrazie przedmioty z innemi, poprzednio już oglądanemi. Czynności, dostrzeżone na ilustracji, wyraża dziecko całemi zdaniami. Trzeba przytem liczyć się z nieśmiałością niektórych dzieci, a więc je zachęcać do mówienia, wogóle wdrażać do samorzutnego opowiadania. Gdzie ono natomiast już istnieje, nie zniweczyć go przez nieumiejętne postępowanie dydaktyczne. Zaleca się też na początek zezwolić na pewną swobodę w oglądaniu i omawianiu obrazów, w opowiadaniu znów nie przeszkadzać dziecku ale cierpliwie go słuchać, zczasem dopiero kierować trzeba pracę na drogę właściwą lub wtedy, gdy dzieci zbyt odbiegają od treści obrazu.

W kl. II dochodzi do tych czynności nowe ćwiczenie, mianowicie nadawanie tytułów, co jest zarazem dalszą kontrolą obserwacji. Wymaga ono już trudniejszych i bardziej złożonych funkcyj myślowych, opartych na uprzedniej analizie lub syntezie, a także i pewnej umiejętności zwięzłego wyrażania się. Ale i omawianie treści obrazu zostaje w tej klasie rozszerzone. Dziecko musi tu bowiem dostrzec oprócz przedmiotów i osób również i tło, ugrupować osoby, zauważyć wyraz ich twarzy, kształty rzeczy itp. i z tego wysnuć wnioski o ich wzajemnem ustosunkowywaniu się do siebie, do otoczenia itd.

Nowością w kl. III jest ćwiczenie w nadawaniu tytułów cyklom obrazków. Poprzedza to ćwiczenie oczywiście wyznaczenie tytułów poszczególnych obrazków dla zebrania w ten sposób istotnej treści każdego obrazka. Tę treść zaś muszą dzieci ująć syntetycznie w formie jak najkrótszej i najbardziej zwię-

złej. Można tu postępować dwojako: albo przedstawić kolejno każdy obraz, nadając mu tytuł, szukając wspólnego tytułu dla całości, albo też pokazać wszystkie obrazki razem i równocześnie oglądadając całość, zatytułować części i całość. W kl. III i IV winno się także budzić zainteresowanie dziatwy dla dalszej akcji, pozwolić jej snuć przypuszczenia o przyszłych wydarzeniach, losach osób itd. albo też zręcznem pytaniem cofnąć ją w przeszłość, do czasu, który wyprzedza przedstawione wypadki. Wymaga tego również i program, gdy mówi: „Uczniowie muszą uzupełniać zapomocą wyobraźni pewne luki i braki, które wynikają ze statycznego charakteru obrazów" (str. 253). Cykl obrazów, który uczniom pokazujemy, może być uporządkowany lub też nieuporządkowany. Drugi sposób ma tę zaletę, że pobudza dzieci na podstawie obserwacji i rozumowania do kolejnego ułożenia ilustracyj. Jeśli zaś chodzi o ustalenie tytułów, to pamiętać trzeba, że muszą one być zaproponowane i wybrane przez uczniów, a wybór ich także przez nich uzasadniony. W wyjątkowych tylko wypadkach, np. w razie sporu, sprawę tę rozstrzyga uczący, obowiązuje go jednak wtedy również warunek uzasadnienia decyzji.

Ćwiczenia w ustalaniu tytułów poprzedzają i przygotowują opowiadanie na tle obrazka. Z początku opowiadają dzieci, mając ilustrację przed oczyma. W dalszych ćwiczeniach jednak usuwa się ją; następuje więc wtedy opowiadanie z pamięci, a więc opowiadanie trudniejsze. Jeżeli ono szwankuje, pomagamy dziecku, pokazując mu ponownie obraz dla uzupełnienia zapomnianych szczegółów lub odwołujemy się do współpracy drugich uczniów. Opowiadanie indywidualne zamienia się wtedy na opowiadanie zbiorowe, łatwiejsze, gdyż różni uczniowie różne zapamiętali szczegóły, zależnie od osobistych zainteresowań.

Stosując zasadę stopniowania trudności, nie trzeba jednak zapomnieć o tem, że uczeń nigdy wszystkiego sam nie dostrzeże. Musimy go wprost na pewne związki i szczegóły naprowadzić. Oglądanie i omawianie obrazu bez pomocy i ingerencji nauczyciela w pewnych koniecznych wypadkach byłoby tylko dowodem źle zrozumianego hasła aktywności i samodzielności ucznia, którego należy doprowadzić poprzez poszanowanie tych dwu zasad do pewnej zorganizowanej umiejętności w oglądaniu i odczytywaniu obrazu.

Poznań. *Marjan Jagodziński.*

„GDZIE WIDZIAŁEM KOMENDANTA, NIM POLSKĘ WYWALCZYŁ" *)

PRZYKŁAD OPRACOWANIA LEKTURY W KLASIE VI

W myśl polecenia programu, aby od kl. V poczynając, przerabiać pewną ilość książeczek, których spis corocznie przez Min. W. R. i O. P. jest wydawany, opracowałem w kl. VI jako trzecią zrzędu lekturę po Gustawa Morcinka *W zadymionem słońcu* i Juljusza Meissnera *Żwirko i Wigura*, gen. Sławoj-Składkowskiego: *Gdzie widziałem Komendanta, nim Polskę wywalczył.*

Książeczka ta składa się z ośmiu czytanek, opowiadających o pewnych przeżyciach autora z czasów legjonowych, przeżyciach, w których najszerzej doznania samego autora są potraktowane. Drugie miejsce co do rozległości opracowania zajmują dzieje jednostek czy grup ze świata Pierwszej Brygady i tych ludzi, z którymi los ich zetknął. Najmniej miejsca zajmuje tam postać Komendanta, ale najmniej tylko ilościowo; autor bowiem w ten sposób swe wspomnienia kreśli, że czyni z nich szerokie tło, by na niem kilku słowami zarysowana postać Marszałka tem wyraźniej mogła wystąpić. Lektura ta, ściśle się wiążąca z materjałem z historji, ma dać to, czego wogóle od języka polskiego przy korelacji z innemi przedmiotami żądamy, ma dać naświetlenie wybitnie humanistyczne, a nadaje się do zastosowania albo w przeddzień rocznicy imienin ś. p. Marszałka i w tym wypadku poprzedza materjał z historji, albo w rocznicę śmierci i wtedy ściśle się z historją wiąże.

Praca cała obejmowała kilka faz. Najpierw nastąpił podział dzieci na grupy, który miał umożliwić przeczytanie lektury w ciągu tygodnia wszystkim dzieciom. Chodziło o przeczytanie w tak krótkim czasie z tej przyczyny, że przy dłuższym okresie czasu dzieci, które czytały pierwsze, zapominają wiele wydarzeń i — co najważniejsze — zatracają doznane wrażenia natury uczuciowej, te czynniki najżywotniejsze. Trudnością przytem było to, że na 65 uczniów mojej klasy było 10 egzemplarzy lektury, a więc warunki i z tego punktu widzenia były przeszło 100% gorsze od przewidy-

*) Gen. F. Sławoj-Składkowski: *Gdzie widziałem Komendanta, nim Polskę wywalczył* (Polska i Świat Współczesny, Bibljoteka Młodzieży Nr. 1). Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa. Cena zł 1,—.

wanych przez program, który mówi o zaopatrzeniu bibljoteki w lekturę uzupełniającą w ilości, odpowiadającej jednej trzeciej uczniów danej klasy.

Po zorganizowaniu grup nauczyciel udzielił wskazówek, jak czytać należy z podkreśleniem, aby dzieci starały się zapamiętać, o czem w każdej czytance jest mowa i aby się zastanowiły nad tem, co te czytanki ze sobą łączy.

Omawianie czytanek rozpoczęliśmy po wyjaśnieniu kilku wyrazów niezrozumiałych od zastanowienia się nad sposobem opracowania całości. Padło kilka projektów: 1. aby opowiedzieć każdą z czytanek, 2. aby omówić z każdej czytanki występujące w niej zagadnienia, 3. aby omówić takie sprawy i postacie, które bądźto przewijają się przez wszystkie czytanki, bądź są najważniejsze.

Znalazły się więc dwa zasadnicze projekty, oparte zresztą na doświadczeniach dzieci, zdobytych przy przerabianiu czytanek i lektur poprzednich: jeden (punkt 1 i 2), wskazujący na drogę analizy, drugi, polecający operowanie całością: ujęcie syntetyczne. Wybraliśmy sposób drugi, trudniejszy lecz żywszy, dla dzieci nowszy, a przy ich pewnem wyrobieniu w ujmowaniu zagadnień, (przy lekturze stosunkowo łatwej) możliwy w zupełności do zastosowania.

Zagadnienia, wysunięte przez dzieci, uzupełnione i uszeregowane przez nauczyciela, przedstawiały się następująco: 1. Dlaczego ta książeczka ma taki a nie inny tytuł? 2. Miejsca, w których rozgrywały się opisywane wypadki. 3. Postać autora. 4. Dziewczynka ze wsi Mostki. 5. Żołnierze, występujący w czytankach. 6. Zachowanie się ludności wobec legjonistów. 7. Stosunek Austrjaków do legjonistów. 8. Komendant — duszą Legjonów. 9. Ostatnia defilada wojska polskiego przed Wodzem Narodu.

W zagadnieniu pierwszem poruszono, że we wszystkich ośmiu czytankach występuje Komendant Józef Piłsudski w tych czasach, gdy o Polskę walczył, gdy Polski jeszcze nie było. Wywody swe poparli uczniowie cytatami ze wszystkich czytanek. W zebraniu zagadnienia drugiego, przy którem posługiwano się mapą, zaznaczono, że wojsko polskie po całej polskiej ziemi, deptanej stopą najeźdźcy, lało krew, walczyło o tę, „która nie zginęła“, by ją w kształty państwa zakuć. Zagadnienie trzecie zostało rozwiązane na podstawie tego, co dzieci z książeczki zapamiętały, i uzupełnione

przez nauczyciela kilkoma wiadomościami o gen. Sławoj-Składkowskim z czasów jego pracy w rządzie. Po omawianiu zagadnienia „Dziewczynka ze wsi Mostki“ dzieci opowiedziały samorzutnie dokładnie całą czytankę, co szło im tem łatwiej, że niektóre z nich znały ją z lat ubiegłych z *Płomyka* i zainteresowane były tą postacią o tyle silniej, iż mówiło się tu o dziecku i to o dziecku z naszej dalszej okolicy, z naszego regjonu.

Żołnierzy omawiały dzieci najpierw pojedyńczo, podkreślając czyny Sława, Satyra i innych, a potem orzekły, iż to byli żołnierze wyborowi, z własnej służący woli, wytrwali, karni, ponad wszystko miłujący Polskę, wierzący, że ich do niej zaprowadzi wódz, któremu się z bezgraniczną ufnością oddali. Następne zagadnienie wyjaśniło stosunek ludności ziem polskich do legjonistów, stosunek życzliwy, gdy tylko przekonywano się, że to nie „germańcy“. Inaczej, o czem mówiliśmy przy zagadnieniu dalszem, ustosunkowali się do legjonistów Austrjacy. Cenili, widać polskich żołnierzy, z uznaniem patrzeli na ich Komendanta, ale chcieli się ich pozbyć za wszelką cenę, rozproszyć; używali też celowo tam, gdzie sytuacja była najcięższa, gdzie krwią hojnie trzeba było szafować.

Czemu jednak ci ludzie wytrwali. czemu nie wchłonęły ich obce szeregi, czemu naprzekór wszystkiemu i wszystkim do Polski Wolnej doszli, to rozwiązało zagadnienie ostatnie, przez jednego z uczniów sformułowane „Komendant — duszą Legjonów“. Był ktoś, o kogo żołnierz drżał, nie bacząc na własne życie, był ktoś, kto stawał w myślach każdego dowódcy, gdy miał powziąć ważniejszą decyzję, był ktoś, dla którego chorzy z wozów sanitarnych uciekali, by przed nim w jeszcze jednej defiladzie swą schorzałą postać spreżyć, był dowódca bardzo wymagający, wódz-druh żołnierzy, człowiek głęboko dobry, skoro dzieci kochał, a kochał, bo litował się nad biedną małą dziewczynką z Mostków, był ponad legjonistami ich Komendant, przyszły Wódz Narodu. W ostatniem zagadnieniu, łączącem się ściśle z mającym nastąpić obchodem ku czci ś. p. Marszałka, na podstawie własnych wspomnień, poruszono, jak Polska żegnała człowieka, który „dobrze zasłużył się Ojczyźnie“.

Tak w dwu godzinach intensywnej pracy omówiliśmy całą książeczkę. Na propozycję dzieci każde z nich w swej teczce do lektury miało wpisać treść czytanki, która mu się najbardziej podobała, obok zagadnień, omawianych w klasie.

Prawdziwe ożywienie, jakie na lekcjach panowało, zainteresowanie tak gorące, że w pewnych momentach z trudem udawało się utrzymywać dyskusję w karbach organizacji, dowiodło, że książeczka gen. Sławoj-Składkowskiego, będąca bardzo prostym zbiorkiem wspomnień, znakomicie nadaje się na lekturę dla dzieci na tym poziomie, dla którego ją spis lektury Min. W. R. i O. P. przeznacza.

Takie opracowanie lektury uzupełniającej odpowiada pewnym autorytatywnym dla nas (a zgodnym z najnowszemi poglądami pedagogicznemi) postulatom programowym. Organizowanie pracy domowej ucznia, tutaj wyrażone w postaci zorganizowania grup, wskazanie sposobu czytania i sposobu przemyślenia treści, jest sprawą, której na każdej lekcji należy poświęcić więcej miejsca w przeznaczonej na to chwili zadawania pracy domowej. Operowanie całością jest jednym z najsilniej podkreślanych sposobów pracy przy różnych przedmiotach. Wyjście od zagadnienia ogólnego, schematycznego, przejście przez pewną analizę, jaką było omawianie najważniejszych ze wszystkich czytanek, dojście wreszcie poprzez nie do zagadnienia syntetycznego, wracającego do momentu pierwszego, było najzupełniej zgodne z przebiegiem normalnego sposobu ujmowania pewnych treści przez psychikę dziecięcą. Forma dyskusyjna jest zewszechmiar zalecana i niesie liczne wartości, bo pracę powszechną, rozwój umiejętności wysławiania się, ćwiczenie rozumowania i zaradności myślowej.

Ażeby wartości te w pełni wystąpiły, należy ją jednak w pewne karby organizacji ująć, czuwać nad jej kulturą, a poza tem przy zagadnieniach, rozwiązywanych w żywszem tempie, przy ścieraniu się różnorodnych poglądów, nie zapominać o zebraniu dla podkreślenia wniosku ostatecznego. Notatki są konieczną formą utrwalenia czy zebrania pewnych wiadomości. byle były przy lekturze uzupełniającej krótkie, różnorodne, dowolnie przez poszczególnych uczniów stosowane. Aktualizacja, najsilniej występująca w zagadnieniu ostatniem a poruszana niejednokrotnie w dyskusji np. w postaci zestawienia żołnierzy polskich z przed lat dwudziestu z obecną armją, jedną z najlepszych w świecie, uwzględnienie środowiska i regjonu, są temi czynnikami, które przy unikaniu przesady zawsze powinny być wyzyskane. Ożywienie na lekcji było dowodem, że obrano odpowiednią formę pracy, zgodną z psychiką dzieci.

Zarazem nasuwa się tutaj jedna uwaga, mianowicie jak konieczne jest uzupełnianie czy przygotowywanie do uroczystości szkolnych zapomocą dyskusji nad lekturą, która do głębi duszy dziecka trafia, dyskusji, która umożliwia powszechne się wyżycie.

Ostrowiec (woj. kieleckie). *Jan Kulpa.*

POGADANKA O STANISŁAWIE MONIUSZCE

(Lekcja z języka polskiego w oddziale VI dwuletnim lub VII)

Uwagi:

1. Na jakiś czas przed lekcją przy nadarzającej się okazji wspominamy dzieciom, że będziemy niebawem mówić o St. Moniuszce, wobec czego niech się postarają zdobyć o nim jakieś wiadomości.
2. Dwom zdolniejszym uczniom dostarczamy odpowiedniego materjału, np. broszurę Tadeusza Joteyki *Stanisław Moniuszko* i t. p., polecając im opracowanie krótkiego opowiadania z życia Moniuszki w ten sposób, by jeden uwzględnił więcej życiorys, drugi twórczość kompozytora.
3. Dobrze jest porozumieć się z nauczycielem śpiewu, by wyćwiczył jedną z pieśni Moniuszki.
4. Do samej lekcji przygotowujemy jako pomoce naukowe: gramofon, dwie płyty gramofonowe z nagranemi utworami Moniuszki i jego portret.

Plan lekcji:

I. Nawiązanie do znanych dzieciom pieśni Moniuszki.

II. a) Podawanie przez dzieci znanych im szczegółów z życia Moniuszki.
b) Opowiadanie osnute na tle życia Moniuszki z uwzględnieniem życiorysu (opowiadanie ucznia).
c) Dzień wystawienia *Halki* (opowiadanie ucznia).
d) Przedyskutowanie z uczniami usłyszanych wiadomości.

III. Pierwiastek polski w utworach Moniuszki. Ilustracje muzyczne: a) *Z pod igiełek* (śpiew dzieci); b) *Szumią jodły* (z płyty gramofonowej); c) *Arja z kurantem* (z płyty gramofonowej).

IV. Co każdy Polak powinien wiedzieć o Stanisławie Moniuszce.

V. Notowanie przez dzieci w słowniczkach wyrazów nowopoznanych i tematu do wypracowania domowego.

Przebieg lekcji:

I. Słyszałam, jak śpiewałyście na lekcjach śpiewu bardzo ładną pieśń *Z pod igiełek*. Czy wiecie, kto skomponował tę pieśń? Czy znacie jeszcze jakie pieśni Moniuszki?

II. Wspomniałam wam kiedyś, że będziemy mówić o Moniuszce. Komu udało się czegoś o nim się dowiedzieć?

W tem miejscu dzieci wypowiadają się swobodnie, z wyjątkiem tych dwóch, którzy specjalnie temat opracowali. Jeżeli dzieci nie zdobyły żadnych wiadomości, co szczególnie na wsi może się zda-

rzyć, kieruję tak pytaniami, by dzieci wypowiadały, co „przypuszczają“ np. czy jest to kompozytor nam współczesny, jeżeli nie, to kiedy żył, itp. Żadnych przypuszczeń nie potwierdzam ani im nie zaprzeczam. — A jednak o Moniuszce każdy z was coś powinien wiedzieć! A dlaczego, o tem jeszcze pomówimy. — Teraz wasz kolega X opowie wam coś z życia Moniuszki. Po opowiadaniu — dyskusja, w czasie której poruszam takie np. zagadnienia: 1. Jacy znani dzieciom sławni Polacy żyli współcześnie z Moniuszką? (Mickiewicz, Chopin itd.). 2. Jak sądzicie, czy znali się oni osobiście? (Pewnie nie, tamci mieszkali zagranicą — (gdzie?) ten w kraju (w jakich miastach?) 3. Czy wiedzieli coś o sobie? — Teraz zabiera głos drugi „referent“, mówiąc na temat „Dzień wystawienia *Halki*“. Dzieci dowiadują się w ten sposób, co tworzył Moniuszko. W dyskusji na posłyszany temat wyjaśnia się przedewszystkiem znaczenie wyrazu *opera*. Nauczyciel dodaje kilka swoich uwag, podkreśla pracowitość Moniuszki, który poza swemi zajęciami zawodowemi nocami pisał swoje opery. Mówi o tych stosach papierów zapisanych nutami, o tej ogromnej ilości wypisanych ołówków. Może przy sposobności opowiedzieć o ukochanej córce Moniuszki, której zadaniem było ciągłe ostrzenie ołówków, bo tylko ołówkiem z jej ręki dobrze mu się pisało.

III. Wreszcie zwracam się do dzieci z pytaniem: Czy pamiętacie, czem odznaczały się utwory Chopina? Podkreślam, że i utwory Moniuszki posiadają charakter narodowy. — Polecam dzieciom zaśpiewać znaną im piosenkę i wsłuchać się w nią. — Przed zagraniem arji *Szumią jodły* wyjaśniam znaczenie wyrazu *arja*, następnie wyjaśniam krótko, że młody góral Jontek, jeden z głównych bohaterów *Halki*, czuje się nieszczęśliwy i swój smutek wyśpiewuje ukochanym górom i lasom. — Następuje odegranie płyty. — Po odczekaniu pewnej chwili (by nie psuć nastroju) opowiadam dzieciom o triumfalnym pochodzie *Halki* przez wszystkie sceny polskie, większość europejskich a nawet amerykańskich. — Wspominam teraz o innej operze Moniuszki, z której wyjątek śpiewały. Jest nią *Straszny Dwór*. Zapowiadam, że zagram im jeszcze jedną arję właśnie z tego *Strasznego Dworu*. Pytam o znaczenie wyrazu *kurant* i daję krótkie tło dla lepszego odczucia nastroju utworu. Mówię o rycerzu, który, odwiedziwszy znajomych, pozostaje na noc w starym dworze, i jak znajduje się sam w pokoju, do którego przez okno wpada blask księżyca, oświetlający stary zegar kuran-

towy. O tym zegarze opowiadał stary sługa Maciej dziwne rzeczy. Zegar, mimo że jest zepsuty, od czasu do czasu odzywa się. Dzieje to się właśnie tej nocy. Dźwięki kuranta przypominają rycerzowi lata dziecinne. — Teraz dopiero nagrywam płytę.

IV. Pytam jeszcze raz, z czego to były wyjątki. Polecam opowiedzieć dzieje *Halki*. Pytam, jakie znaczenie ma wystawienie *Halki* przez największe opery świata. Konkretyzujemy zasługi Moniuszki. (Tworzy operę o charakterze czysto narodowym, dzięki niemu inne narody zaznajamiają się z polską muzyką, podziwiają ją, przez to znaczenie Polski wzrasta i t. d.). — Czy więc godzicie się ze mną, że każdy Polak powinien coś wiedzieć o Moniuszce?

Odpytuję kilkoro dzieci, co wiedzą o Moniuszce, o jego życiu, twórczości i zasługach.

W związku z wymienianiem przez dzieci tytułów pieśni, skomponowanych przez niego (*Prząśniczka*, *Świtezianka*, *Powrót taty*, *Pieśń wieczorna*, *Stary kapral*, *Korale*, *Piosnka żołnierza* i innych) zwracam uwagę dzieci na ich wielką liczbę i na to, że mimo swej pięknej melodji są tak łatwe, że każde dziecko nawet może się ich nauczyć, że wielu jeszcze innych kompozytorów tworzyło pieśni i apeluję, by zamiast tak często słyszanych obecnie w ustach dzieci „szlagierów" — śpiewały naprawdę piękne piosenki.

V. Polecam dzieciom zapisanie w zeszycikach wyrazów, poznanych podczas tej lekcji, oraz podaję temat na zadanie domowe: „Czem przysłużył się Stanisław Moniuszko Polsce i Polakom?"

Pamiątkowo (woj. poznańskie). *Bronisława Gliwianka.*

GRAMOFON JAKO POMOC NAUKOWA

Każdy, kto przeglądał dobrze nowe programy nauki języka polskiego i śpiewu, spotkał się w nich z krótką wzmianką o stosowaniu muzyki z płyt przy omawianiu postaci naszych wielkich muzyków na lekcjach języka polskiego jak i w nauce śpiewu, przy urządzaniu poranków chopinowskich, moniuszkowskich czy innych. Mam jednak wrażenie, że jak każda nowość nie odrazu się przyjmuje, tak i gramofon nie zdobył sobie jeszcze prawa obywatelstwa wśród innych pomocy naukowych.

Dlaczego? Może dlatego, że zanadto pamiętamy czasy, gdy gramofon swym ochrypłym głosem, wychodzącym z olbrzymiej

„trąby“ dręczył nasze uszy? A może poprostu i dlatego, że nam nie przychodzi na myśl, by ten gramofon, w takt którego tańczymy, który rzadko coś innego śpiewa jak tylko najmodniejsze „przeboje“ o miłości i tęsknocie, był godnym, byśmy go wprowadzili do szkoły.

Pamiętajmy jednak, że gramofon potrafi stać się naszym najposłuszniejszym niewolnikiem. Zależnie od naszej woli zagra nam dzikiego zbójnickiego, skocznego krakowiaka, ognistego mazura czy smętnego kujawiaka. Odezwie się głosem autentycznego górala, czy abisyńskiego śpiewaka. Dlaczego więc nie wykorzystać tych uniwersalnych właściwości gramofonu? Czyż nie pełniejszy będzie obraz, gdy, mówiąc np. na lekcji geografji o górach i pokazując na ilustracji górala, każemy mu zaśpiewać? Albo mówiąc innym razem o flisakach na Wiśle, możnaby przecież zagrać piękną *Pieśń Flisaków.* Ktoś powie: Niech dzieci same to zaśpiewają. Zgoda, mogą — jeżeli ładnie umieją. Lecz nawet na tych zrobi większe wrażenie, gdy usłyszą. A gdy, podążając za rozkładem materjału, opuścimy granice Polski, to i zagranicę może nam gramofon towarzyszyć. Może zaśpiewać np. piosenkę dzieci włoskich czy innych lub zagrać egzotyczne melodje Wschodu. Jakie to będzie miało znaczenie dla dzieci, jak uplastyczni i ożywi omawiany temat — o tem mówić nie trzeba.

Lecz istnieją inne jeszcze korzyści, przekraczające ramy lekcyjne, uzyskiwane dzięki stosowaniu muzyki z płyt. To wzbudzenie zainteresowania się muzyką, to podawanie wzorów, jak śpiewać i grać należy, to lekcje słuchania muzyki, a co zatem idzie, szkolenie zastępów przyszłych słuchaczy koncertów muzyki poważnej, to umuzykalnianie wsi i miast, zresztą dla niejednego dziecka jest to jedyną okazją do usłyszenia naprawdę wartościowej muzyki. Możnaby znaleźć i wyliczyć wiele jeszcze dodatnich stron stosowania muzyki z płyt gramofonowych jako pomocy naukowej. Poprzestanę jednak na tem, co już powiedziałam.

Zato jedną ujemną stronę tej sprawy chciałabym podkreślić. Skąd wziąć gramofon i odpowiednie płyty w obecnych kryzysowych czasach? Ten kryzys to sęk, o który rozbija się niejedna dobra myśl. Pozostaje nam jednak na pociechę stare przysłowie: „Nie odrazu Kraków zbudowano.“ Radzę więc, niech prze-

dewszystkiem ten stosuje gramofon w szkole, kto go ma. Płyt też oczywiście odrazu w wymarzonym komplecie nie będziemy mieli. Uważam jednak, że każda szkoła powinna sobie tworzyć rodzaj „bibljoteki“ z płyt. Po jednej! „Ziarnko do ziarnka i t. d.“ — jakby powiedział p. Stroń z „Wesołej lwowskiej fali“. A potem? Potem z przedstawień i innych imprez znajdą się fundusze na zakup gramofonu. Raczej najpierw on, a potem płyty. Ale myślałam o tym pożyczanym z prywatnego mieszkania.

Zresztą jest to sprawa, którą każda szkoła i każdy nauczyciel może potraktować indywidualnie. Ja rzucam tylko myśl.

Pamiątkowo (woj. poznańskie). *Bronisława Gliwianka.*

ROZMOWY NAUCZYCIELA Z DZIEĆMI

Mam na myśli nie te, które przewiduje program na lekcjach języka polskiego w klasie I—IV, lecz wynikające z inicjatywy uczniów na godzinach wszystkich innych przedmiotów, jak geografja, przyroda, rachunki, rysunki i in. Można je nazwać pogadankami nieprzygotowanemi, na nieprzewidziany temat. Bywa ich wiele, jeżeli nauczyciel okaże skłonność do poważnego ich traktowania. Zabierają one czas, opóźniają przerobienie materjału, są wzorem niemetodyczności lekcji, jako że brak w nich klasycznego „wprowadzenia“ i „utrwalenia“ materjału, lecz są nieraz tak ciekawe, że nie mogę ich unikać. Dlaczego?

Nigdy zainteresowanie uczniów nie jest tak wielkie, jak wtedy, kiedy omawia się tematy, poruszone przez nich samych. Kilka przykładów da wyobrażenie o rozległości skali zainteresowań młodzieży w wieku od 11 do 14 lat. A więc: wynalazki uczniów (np. wiatrak, poruszający turbinę wodną; samochód, pędzony wiatrem), loty do stratosfery, promienie kosmiczne, telewizja, krytyczna temperatura gazów, rakiety międzyplanetarne, skafander, pułkownik Lawrence, Ghandi, — no i oczywiście: olimpjada, rekordy sportowe, bezrobocie, wojna abisyńska, szybownictwo itd.

Przypuszczam, że nic tak nie budzi nowych wątpliwości, nowych pomysłów i nowych zainteresowań, jak niewymuszona dyskusja w dziedzinie zagadnień aktualnych dla dziecka. Taka praca jest przyjemna dla nauczyciela i ucznia, zbliża ich, utrwala się silnie w pamięci i rozwija wrodzone zdolności. Wysilamy się, aby

zaktualizować naukę, lecz nie zawsze nam się to udaje, powiedzmy szczerze, często chybiamy. Dlaczego więc nie mielibyśmy korzystać z narzucającej się sposobności. Poznajemy wtedy dzieci, dowiadujemy się, co one już wiedzą, skąd wiedzą, co czytają, co je szczególnie zajmuje, czem żyją poza szkołą. To jest prosta droga do poznania ich duchowego świata. Program i statut zalecają poznać tę stronę istoty dziecka, tylko nie przewidują niestety na tę czynność żadnej godziny w planie lekcyjnym. Trzeba więc zaniedbać przepisany materjał i „tracić" czas na rozwiewanie wątpliwości dziecka lub wzbudzanie nowych, twórczych niepewności.

Niełatwo jest odpowiedzieć na wszelkie pytania dzieci. Na to potrzeba gruntownej wiedzy, wiele talentu popularyzatorskiego, wreszcie szczerości tam, gdzie nie jest się w możności zaspokojenia ciekawości młodzieży. Blaga byłaby zbrodnią. Nic nie straci nauczyciel, który się przyzna, że na to lub inne pytanie dziecka rzetelnej odpowiedzi udzielić nie potrafi, natomiast wyrazi nadzieję, że może kiedyś sam dowie się o tem od jednego ze swych wychowanków. Nie mielibyśmy postępu, gdyby młodzi nie posunęli wiedzy naprzód.

Mają takie pogadanki również złe strony: dzieci stają się gadatliwe, swobodne, — powie ktoś — rozluźnia się karność. Nie obawiam się tego „spoufalania się" z dziećmi. Jeżeli poszukuje się form wychowywania przez nauczanie, to rozwiązywanie dzieciom języka i budzenie w nich pragnienia solidnej wiedzy zbliża nas do powyższego celu.

Gniewkowo (woj. poznańskie). *Franciszek Hanas.*

W SPRAWIE SPRAWDZIANÓW W NAUCE JĘZYKA POLSKIEGO

Trzeci już rok realizujemy nowe programy, ale nie wszyscy jeszcze zdołaliśmy wniknąć w ich ducha. Z tej też przyczyny istnieje nieporozumienie w dziedzinie prac pisemnych w nauce języka polskiego.

Program rozróżnia (w starszych klasach) dwa rodzaje prac stylistycznych i każdemu z nich inny wyznacza cel. Mamy tam więc krótkie ćwiczenia, mające na celu zaprawienie ucznia do ujmowania tematów bądź pod względem treści, bądź pod względem for-

my oraz dłuższe wypracowania o charakterze sprawdzającym, czyli tak zwane sprawdziany nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania.

Otóż co do tych sprawdzianów. Tu istnieje nieporozumienie, może na szczęście nie wszędzie i nie u wszystkich. Sprawa jest zupełnie jasna, jeżeli chodzi o sprawdziany z ortografji: sprawdzian zastosujemy tu wtedy, gdy opracowaliśmy jakiś dział. Podobnie może być w ćwiczeniach stylistycznych: zastosujemy sprawdzian, gdyśmy przez pewien czas ćwiczyli uczni w ujmowaniu jakiegoś tematu czy to pod względem formy czy treści. Nie możemy sprawdzać, czegośmy nie ćwiczyli i czegośmy nie ćwiczyli dostatecznie długo; im dłuższe i systematyczniejsze ćwiczenie, tem rezultat pewniejszy i trud lepiej opłacony.

Co jednak ma robić polonista, jeśli musi się zastosować do okólnika inspektoratu, który (opierając się zapewne na starych jeszcze programach) polecił, by w wyższych klasach pisać w miesiącu dwa wypracowania klasowe czyli dwa sprawdziany? Fachowiec stwierdza, że jest to sprzeczne z intencją nowych programów. Ale co robić? Trzeba się zastosować do zarządzenia władzy. Pisze więc same sprawdziany, s p r a w d z a t o, c z e g o n i e n a u c z y ł, bo nie miał czasu nauczyć i nocami poprawia te liche bazgroty; uczy przecież polskiego w trzech przepełnionych klasach, a program mówi wyraźnie: te wypracowania (to jest klasowe) muszą być wszystkie poprawione i ocenione przez nauczyciela.

Rzecz jasna, że pożytek z takich prac równa się prawie zeru: uczniowie niewiele odnoszą z nich korzyści, a biedny polonista marnuje zdrowie, a co tem boleśniejsze, że marnuje je w pracy całkiem nieproduktywnej. Nawiasem tylko dodam, że jest fizyczną niemożliwością podołać tej pracy, jeżeli uczy się polskiego w trzech przepełnionych klasach.

Odnoszę wrażenie, że albo władza jest skrępowana jakiemś starem zarządzeniem, nieaktualnem z powodu realizowania nowych programów, albo, mając na uwadze nie dobro przedmiotu i ucznia lecz samą tylko osobę nauczyciela, dba zbytnio o to, by nauczyciel przypadkowo nie próżnował i miał „nałożoną“ robotę. W każdym razie takie zarządzenie wyświadcza „niedźwiedzią przysługę“ uczniom a nauczycielowi-poloniście niszczy niepotrzebnie zdrowie i zapał do pracy. Chcemy, by nas darzono większem zaufaniem:

jeżeli napiszemy jeden sprawdzian co cztery czy pięć tygodni, to nie z chęci „wykręcenia" się od pracy, ale z głębokiego przeświadczenia o celowości takiej pracy.

Przy tej okazji chciałbym jeszcze krótko zaznaczyć, że rola owych krótkich wypracowań, a raczej ćwiczeń, jest ogromnie ważna i należy im poświęcić dużo uwagi, mozołu i czasu. Ten rodzaj ćwiczeń, umiejętnie prowadzony, jest najbardziej kształcący w dziedzinie pisemnego wypowiadania się uczni; on tylko może zadecydować o poziomie wyrobienia stylistycznego ucznia. Takiej roli nie można pod żadnym warunkiem wyznaczyć wypracowaniom klasowym, choćby nie wiem jak starannie napisanym; jest to często robota na pokaz; a wiemy, ile w takiej pracy jest blagi.

G. *O. S.*

IDEA DNIA MATKI

Od lat dwunastu polska młodzież czerwonokrzyska obchodzi w maju drogą dla wszystkich uroczystość „Dzień Matki". Jest to dzień, w którym tysiączne rzesze młodzieży składają publiczny hołd wszystkim Matkom. Dzień ten — to imieniny wszystkich Matek i tych z poddasza czy suteren, jak i z salonów i pałaców. — W roku bieżącym uroczystość „Dnia Matki" będzie obchodzona w całej Polsce w niedzielę, 24 maja.

Celem szerszego spopularyzowania tak pięknej uroczystości zwróciła się Warszawska Komisja Okręgowa Kół Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża do redakcji z prośbą o zamieszczenie odpowiednich artykułów względnie materjałów pomocniczych do obchodu „Dnia Matki", przesyłając dwa egzemplarze „Biuletynów", poświęcone tym uroczystościom (Nr. V/1935, Nr. IV/1936).

Ze względu na brak miejsca przedrukowujemy poniżej tylko dwa z przesłanych artykułów, polecając Szanownym Czytelnikom, by o dalsze szczegóły, wskazówki, materjały zwracali się bezpośrednio — powołując się na „Przyjaciela Szkoły" — do Warszawskiej Komisji Okręgowej Kół Młodzieży P. C. K. Warszawa, ul. Trębacka 11, m. 12. *Red.*

Najbardziej charakterystyczną cechą Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża jest, że organizacja ta, dając młodzieży szerokie ramy działalności, nie odciąga jej od rodziny. Przeciwnie: wśród zasad, które jej przyświecają, ujętych w piękne hasło *służyć rodzinie, Ojczyźnie i całej ludzkości* — rodzina na pierwszem postawiona jest miejscu.

Powszechnie znaną i często powtarzaną zasadą jest, że rodzina jest najważniejszą komórką społeczną, więc chronić ją należy przed niebezpieczeństwem prądów anarchji, które od czasu do czasu silniej lub słabiej przenikają w życie ludzkości i przedewszystkiem atakują rodzinę. Stwierdza to właśnie najlepiej odwieczna prawda, że istnienie rodziny jest ostoją ładu społecznego.

Twórcy ideologji Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża niewątpliwie dlatego obowiązek względem rodziny postawili na czele przytoczonego wyżej hasła, odgadując duchem proroczym, że powojenne czasy przyniosą przewartościowanie wielu pojęć, które przed wojną wydawały się niewzruszone. Były i trwały poprzez liczne pokolenia jak słupy graniczne, oddzielając zło od dobra! Nie budziły w nikim wątpliwości, stanowiły wytyczne życia dla wszystkich warstw społecznych. Jedną z takich nienaruszalnych zasad życiowych był bezwzględny nakaz, dotyczący czci dla matki i ojca w czwartem przykazaniu Dekalogu, wrośnięty w najgłębsze warstwy młodych dusz. Zawsze były jednostki, wyłamujące się z tego nakazu, zwłaszcza wśród nieoświeconych warstw społecznych — ogólnie jednak był on należycie szanowany i wprowadzany w życie. Istniały także różnice pojęć i zapatrywań pomiędzy młodem a starszem pokoleniem i zjawisko to zawsze istnieć będzie. Trudno bowiem żądać od młodzieży dojrzałości a od rodziców młodzieńczych porywów. Życie przytępia w ludziach wrażliwość, dając rozwagę, która nie może być przywilejem młodości.

W danym razie chodzi nam o zobrazowanie (choćby w najbardziej ogólnych zarysach), jaki jest obecnie stosunek młodzieży do rodziny, a specjalnie do rodziców, aby zdać sobie sprawę, czy i w jakiej mierze potrzebne jest zastosowanie wpływu wychowawczego, który przecież w organizacji Młodzieży Czerwonego Krzyża jest hasłem naczelnem.

Ani na chwilę nie chcemy podsuwać naszym czytelnikom pesymistycznego poglądu, że ogólnie w młodzieży naszej wystygły uczucia dla rodziców. Takie twierdzenie byłoby krzywdą zarówno dla rodziców jak dla dzieci. Naszem zaś zadaniem jest patrzeć przez pryzmat mocnej wiary, że jeśli tu i ówdzie istnieją smutne zjawiska, zadaniem kierowników naszej organizacji jest — podobnie jak w życiu fizycznem „zapobiegać chorobie" tak w życiu duchowem — zapobiegać, by ujemne objawy społeczne nie rozrastały się, a pod naszym wpływem — znikały lub co najmniej — zredukowane były do minimum.

Niema żadnej wątpliwości, że miłość dzieci do rodziców gorętsza lub słabsza istnieje w każdem dziecku, tak samo jak dawniej.

Ale tło i ramy obecnego życia uległy zmianie. Kryzys ekonomiczny w znacznej części, a nawet w większości wypadków nadwyrężył byt materjalny rodzin, uniemożliwiając spokojne i stałe współżycie ich członków. Zapędził nietylko ojców, którzy zawsze pracowali dla utrzymania rodzin, ale i matki, a nawet samą młodzież do zarobkowej pracy, rozbijając w ten sposób spoistość domu rodzinnego.

Nowe metody wychowania dają młodzieży wielką samodzielność i dobrze, że tak jest. Życie obecnie jest trudne, bez żadnego porównania trudniejsze niż dawniej, więc przygotowanie młodzieży do życia, danie jej możliwie jak najwięcej moralnego hartu i odporności — jest taką samą koniecznością, jak danie jej sił fizycznych. Bez rozumnego usamodzielnienia młodzieży nie można i nie powinno odrywać się jej całkowicie od domu — nie można i nie powinno się przekraczać granic i powodować lekceważenia rodziców.

Jednakże musimy niestety szczerze sobie powiedzieć, że „domowe ognisko" w tem znaczeniu jakie było niegdyś — zmieniło swój charakter. Wśród zbied-

niałej inteligencji i rzesz pracowniczych straciło urok słodkiej przystani, jaką dom dla dzieci być powinien.

Tu jednak nie wolno bezmyślnie powtarzać słów z wiersza Asnyka *Wy nie cofniecie życia lat — nic skargi nie pomogą.*

Nie chodzi więc o bezczynne i bezmyślne skargi. Chodzi o to, aby w każdej sytuacji życiowej, gdy grozi zalew złej fali życia, postawić mocną tamę i do zalewu nie dopuścić. Poddanie się prądom, które uznać musimy za szkodliwe, byłoby grzechem nie do przebaczenia.

Jeżeli więc naszym polskim ogniskom domowym grozi ruina, jeśli kryzys przekracza granice materjalne i wnikać zaczyna w dusze, zabijając najważniejsze zasady i uczucia, musimy wlot chwytać każdą metodę w wychowaniu naszych dzieci, aby tym fatalnym antyspołecznym objawom — zapobiegać. Wytrwała w tym kierunku praca jest świętym obowiązkiem względem kraju i społeczeństwa.

Z toni ogólnego przygnębienia chcemy ocalić urok rodziny, chcemy rozniecać w sercach młodzieży płomień miłości dla rodziców. Nauczyć młodzież rozumieć i oceniać wysiłki rodzicielskie, ponoszone dla jej wychowania, budzić w jej duszy najpiękniejsze uczucia ludzkiego serca: wdzięczność dla rodziców.

Wreszcie chcemy w smutnych dziś nastrojach całego ogółu wykrzesać chwilę czystej, jasnej radości — zarówno dla dzieci jak i dla rodziców.

Niech to będzie choćby chwila — parę godzin — aby szarzyzna nad miarą nieraz ciężkiego życia rozpłynęła się w wielkiem doniosłem odkryciu, że serca starszych, młodych i małych ludzi uderzą jednakiem tętnem wzajemnego ku sobie uczucia — słonecznego szczęścia.

Dla tego celu musimy obecnie z większem niż kiedykolwiek przejęciem i staraniem, we wszystkich szkołach, w miastach czy zapadłych wioskach polskich, wszędzie dokąd przeniknęły promienie idei, która przyświeca Kołom Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża — zorganizować jak najuroczyściej, jak najpiękniej „Dzień Matki".

Biuletyn (IV 1936). *Anna Roszkowska.*

JAK MOŻNA ZORGANIZOWAĆ DZIEŃ MATKI

Zadaniem mojem w niniejszym artykule będzie podzielić się z czytelnikami myślami, jakie nasuwają mi się przy opracowywaniu programu „Dnia Matki", jednej z najpiękniejszych uroczystości, obchodzonej przez polską młodzież czerwonokrzyską od lat dwunastu. Mimo, że znaczenie „Dnia Matki" jest jasne, zrozumiałe i dostępne dla każdego dziecka, to jednak, a może właśnie dlatego, uroczystość ta powinna być z całą pieczołowitością przygotowana oczywiście z udziałem dzieci.

Przygotowania do uroczystości. Opiekun Koła, nauczyciel bądź wychowawca, już na parę tygodni przed „Dniem Matki" powinien zapoznać dzieci z myślą przewodnią uroczystości i wytworzyć w duszach młodzieży spe-

cjalne nastawienie psychiczne, przejawiające się w pilnej nauce, przykładnem sprawowaniu, czynieniu drobnych uczynków, co sprawi napewno każdej matce lub opiekunce dziecka największą radość w dniu ich święta. Wspomniałem o opiekunce, gdyż nie wszystkie dzieci są w tem szczęśliwem położeniu, że mają jeszcze swoją matkę; wtedy uczucia ich powinny być skierowane do tej osoby, która im matkę zastępuje.

W okresie przygotowawczym powinna zapanować w duszy każdego dziecka, w Kole Młodzieży P. C. K., w całej szkole atmosfera podniosła, rywalizacja w czynieniu dobra, niecierpliwe oczekiwanie zbliżającego się uroczystego dnia, w którym dziecko będzie mogło powiedzieć: „Dla Ciebie, Matko, uczyłem się dobrze, dla Ciebie sprawowałem się poprawnie, z myślą o Tobie walczyłem ze swojemi wadami i zwyciężyłem je — bo kocham Cię, Matko!“

Takie podejście do dzieci i tak pojęty „Dzień Matki“ uważam za najważniejszy moment obchodu. Wszystkie zewnętrzne objawy: akademje, pochody, hołdy i kwiaty stanowić będą tylko odpowiednią ramę do cennego obrazu, jaką jest dusza dziecka.

Jak już wspomniałem, w opracowaniu programu samej uroczystości powinny brać udział przedewszystkiem same dzieci; im należy pozostawić inicjatywę, odpowiednio korygowaną przez opiekuna. Należy pamiętać, że program powinien być nie nużący a charakter jego podniosły, lecz zarazem radosny i bezpośredni.

Jeżeli na terenie danej miejscowości znajduje się kilka Kół Młodzieży P. C. K., — powinny one wspólnie przystąpić do opracowania programu i wziąć w jego wykonaniu wspólny udział. Jest rzeczą bardzo wskazaną, ażeby do współpracy zaprosić inne organizacje młodzieżowe (szkolne i pozaszkolne). Przyczyni się to niewątpliwie do uświetnienia uroczystości i nada charakter święta ogólnego.

Uważam za pożądane zainteresować pracami przygotowawczemi swoje władze szkolne, czerwonokrzyskie (komisje oddziałowe lub oddziały), administracyjne i kościelne, które napewno ze swej strony przyczynią się do uświetnienia uroczystości „Dnia Matki“.

Powinniśmy dążyć do tego, ażeby „Dzień Matki“ stał się w najbliższym czasie świętem ogólnopolskiem. Dlatego na długo przed samym dniem uroczystym w całej miejscowości powinno być wiadome, że młodzież święcić będzie „Dzień Matki“, że coś się przygotowuje. Szczególnie same matki powinny z radością pełną ciekawości oczekiwać tego dnia, który ma im przynieść serca dzieci, przepojone bezgraniczną miłością.

Doskonałemi głośnikami radosnej wieści będą pomieszczone w odpowiednich miejscach afisze i transparenty, estetycznie wykonane przez samą młodzież.

Wigilję uroczystego „Dnia Matki“ należy poświęcić tym matkom, które odeszły. Wzruszające są fakty, kiedy młodzież spieszy gremjalnie na cmentarz, by tam wznieść modły za dusze wszystkich zmarłych matek i uporządkować często zaniedbane mogiły. W takiej chwili w duszach dzieci, cieszących się posiadaniem najdroższego skarbu — matki — budzi się postanowienie poprawy, a w duszach sierot uczucie wdzięczności, że o ich matkach, już zmarłych, pamiętają wszyscy najbliżsi.

Dzień uroczystości. Atmosfera w każdym domu czy chacie podniosła, radosna — „Dzień Matki!". W radości tej biorą udział wszyscy. Osoba matki na pierwszym planie. O jakiejkolwiek pracy z jej strony niema mowy — wszyscy ją wyręczają, a szczególnie dzieci.

Miesiąc maj — pełno w domu kwiecia, uzbieranego przez dzieci; skromne upominki, laurki w tajemnicy przygotowane, niespodzianki za oszczędzone pieniądze. Ileż radości w sercach wszystkich, a ileż w sercu matki! To w domu.

Uroczyste nabożeństwa na intencję matek. Las sztandarów i morze głów. Gorące modły, okolicznościowe kazanie: chwila jakże dla wszystkich uroczysta. Tego w programie nie należy pominąć.

Po nabożeństwie ładnie zorganizowany pochód przez wieś czy miasto ze sztandarami, orkiestrą i transparentami o odpowiednich napisach sprawi na wszystkich obecnych wielkie wrażenie. Taki pochód posiada i głębokie znaczenie, a może przywrócić w niejednej rodzinie atmosferę ciepła rodzinnego.

Wreszcie zbiorowy hołd dzieci: akademja czy przedstawienie. Odpowiednio przystrojona sala (jeżeli warunki na to pozwalają na wolnem powietrzu, na łące lub w lesie) i odpowiedni repertuar (chóry, orkiestra, deklamacje, ewolucje taneczne, żywe obrazy i t. p.) wytworzą atmosferę, niespotykaną na innych uroczystościach. Przemówienia starszych, dzieci czy samych matek powinny być krótkie, ale treściwe.

Wręczanie podczas obchodu wiązanek kwiatów i karnecików, wykonanych przez dzieci, obecnym na uroczystości matkom uważam za najpiękniejszy punkt programu. Na obchód nie powinny być zaproszone tylko matki; udział winni brać wszyscy członkowie rodziny. Bo „Dzień Matki" to „Dzień Rodziny Polskiej".

Wkońcu nie mogę pominąć milczeniem wzruszających momentów w licznych Kołach, kiedy młodzież czerwonokrzyska — w „Dzień Matki" pamięta również i o chorych matkach, zanosząc im kwiaty, a jeżeli zachodzi tego potrzeba, również produkty żywnościowe i pieniądze.

Piękna zaiste uroczystość, piękny dzień w roku. Odpowiednio zorganizowany „Dzień Matki" może przynieść wielkie korzyści duszom młodzieży, powierzonym naszemu wychowaniu.

Biuletyn (IV 1936). *Tadeusz Mickiewicz.*

Bibljografja, dotycząca obchodu Dnia Matki

Załączamy poniżej spis materjałów z literatury i muzyki, który PP. Opiekunom Kół Młodzieży P. C. K. może służyć jako pomoc przy urządzaniu obchodu Dnia Matki, a z którego korzystać mogą Szan. Czytelnicy *P. S.*

Kilkanaście pozycyj, poniżej podanych, nie wyczerpuje materjału obchodowego. W całej naszej literaturze znajdzie się bardzo wiele utworów, poświęconych tak i domowi jak i matce. Ze względu na to, że Dzień Matki obchodzony jest u nas dopiero kilkanaście lat, a dotąd nie nabrał charakteru ogólnopolskiego, materjał pomocniczy, dotyczący samego obchodu i programu Dnia Matki, jest u nas jeszcze nieskompletowany.

Pozycje wymienione są najbardziej dostępne i nie przedstawiają trudności przy wykonywaniu ich.

I. *Biuletyn* Opiekunów Kół Młodzieży P. C. K. Okr. Warszawskiego z miesiąca maja. Zawiera 4 działy: prozy, poezji, pieśni (z nutami) i inscenizacji wraz ze wskazówkami, dotyczącemi obchodu Dnia Matki. Do nabycia w Warszawskiej Komisji Okręgowej, Trębacka 11, m. 12. Cena zł 0,50.

II. *Czyn Młodzieży P. C. K.* — numery majowe z wymienionych roczników są całkowicie poświęcone Dniu Matki: (roczniki 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35. Do nabycia w Redakcji mies. „Czyn Młodzieży", Warszawa, Smolna 6. Cena numeru zł 0,50.

III. *Płomyk* — Rocznik 1931/32 Nr. 34 i 39; Rocznik 1932/33 Nr. 11, 37 i 38.

IV. *Płomyczek* — Rocznik 1931/32 Nr. 12 i 40; Rocznik 1932/33 Nr. 20 i 31.

Ponadto Dniu Matki poświęcono specjalne numery: *Płomyka* — z 21 maja 1930 r. i *Płomyka* — z 20 maja 1935 r. — Pojedyńczy Nr. *Płomyka* zł 0,30; *Płomyczka* zł 0,20. — Do nabycia w Administracji tych pism — Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

V. Literatura specjalna na „Dzień Matki" i związana tematycznie: 1. *A. Galiński* — „Dzień Matki i Dziecka". Zbiór zawiera utwory prozą i poezją, przeznaczone lub nadające się do obchodu oraz 2 pieśni z nutami, cena zł 1,50; 2. *Janina Kazimierska* — „Rodzina Ostoją", (książka zawiera projekty programów uroczystości, teksty prozą, poezją, inscenizacje oraz wykłady okolicznościowe), cena zł 2,50; 3. *Sewer (Maciejowski)* — „Matka", powieść, cena zł 3,—; 4. *Jeleńska Emma (Dmochowska)* — „Matka", powieść, cena zł 3,50, (z obu wymienionych powieści można wybrać okolicznościowe fragmenty do deklamacji, recytacji lub recytacji zbiorowej); 5. *Czeska-Mączyńska* — „Pamiętnik młodej matki", (jak wyżej), cena zł 1,—.

VI. N u t y: 1. *Z. Białostocki* — „Pieśń o Matce", cena zł 0,95; 2. *Kataszek* — „Dla Mojej Matki", tango, cena zł 1,50; 3. *St. Kazuro* — (utwory na chór mieszany a capella): zeszyt I: Rosła kalina, Rybka, Mamo moja, Doliny, Na wysokiej górze, Krakowiak, cena zł 1,20; zeszyt II: Kaczor, Studzieneczka, Gdzież to jedziesz Jasiu, Żale dziewczyny, Wyszła dziewczyna, cena zł 0,75; zeszyt III: Sołtysowa, Oj matula myślała, Jedzie Jasio, Po rosie, Jabłoneczka, Orka, cena zł 2,—; 4. *Ig. Komorowski* — „Młoda Matka", (śpiew z towarzyszeniem fortepianu), cena zł 1,80; 5. *St. Moniuszko* — „O Matko Moja", (na fortepian lub skrzypce), cena zł 1,35, — (śpiew z fortepianem), cena zł 0,90; 6. *Polska Pieśń Chóralna*, zeszyt I, utwory łatwe na chór mieszany, cena zł 1,50; *F. Nowowiejski* — Słowiczku mój; *K. Sikorski* — Czemużeście mnie mamuliczko (Górny Śląsk); *K. Sikorski* — Górolu od Żywca (krakowiak); *M. Kondracki* — Kołysanka, pieśń ludowa; *T. Meyzner* — Dysc (Nowotarskie); *St. Moniuszko* — „Po nocnej rosie" (na chór), cena zł 0,60; 8. *St. Moniuszko* — Arja z kurantem z opery „Straszny Dwór", cena zł 0,60.

Na składzie i do nabycia w firmie Leon Idzikowski, Skład nut, Warszawa, Marszałkowska 119.

K.

Kto nie umie pracować dla rodziny, ten i dla społeczeństwa nic nie zrobi, bo ono z rodzin się składa. Staranie o rodzinę całemu społeczeństwu korzyść przynosi. *A. Krasiński.*

Rodzice nie tak się winni starać, aby dzieciom zostawić dobra, jak, aby dzieci zostawili dobre; gdy myślą nie o tem, aby dzieci ich były dobre, tylko aby miały dobra, to czynią jak człowiek, który bardziej dba o but, niż o nogę. *Św. Ignacy.*

Rodzicom należy się miłość, uszanowanie, posłuszeństwo. Chcecie mieć wdzięczne dzieci, bądźcie wdzięcznemi dziećmi. *I. Krasicki.*

Rodzice zawsze bardziej kochają dzieci, bo w dzieciach kochają siebie; dzieci mniej kochają rodziców, jakoby miłość dla swych potomków chowały.
Chryzostom.

WIELKI KROK NA DRODZE POPULARYZACJI WIEDZY PRZYRODNICZEJ

Z OKAZJI UKAZANIA SIĘ „WIELKIEJ PRZYRODY ILUSTROWANEJ"

Wiadomo jaką doniosłą rolę w popularyzowaniu nauk przyrodniczych odegrały wśród społeczeństw kulturalnych zachodniej Europy wielkie ilustrowane dzieła monograficzne. Dzięki interesującej formie przedstawienia tematu, pięknej szacie zewnętrznej i przystępnej cenie, rozchodziły się one w setkach tysięcy egzemplarzy i nie tylko szerzyły wyniki wiedzy przyrodniczej, lecz kształtowały stosunek do przyrody i do nauk przyrodniczych, co zaważyło niewątpliwie na kierunku rozwoju kulturalnego tych narodów. Dzieło Brehma o życiu zwierząt przyczyniło się wybitnie do zwiększenia zainteresowania światem zwierzęcym w Niemczech i do rozwoju ruchu ochrony zwierząt, a znów liczne piękne wydawnictwa o biologji i higjenie człowieka przygotowały i umożliwiły tak szybki rozwój ruchu narodowo-socjalistycznego, opierającego cały ustrój wewnętrzny państwa na podstawach biologiczno-rasowych.

W społeczeństwie naszem wybitnie przeważa humanistyczno-literacki typ wykształcenia. Różne na to złożyły się przyczyny. Stan ten jednak jest niepożądany, gdyż wywołuje dysharmonję w rozwoju kulturalnym społeczeństwa, wymaga więc rychłej poprawy. Zmian na lepsze oczekujemy po realizowanej obecnie reformie szkolnictwa, która naukom przyrodniczym wyznaczyła w wychowaniu miejsce ważniejsze, niż miały dotychczas. Aby przyśpieszyć jednak przemianę wykształcenia powszechnego na bardziej nowoczesne, w którem poważną, niezastąpioną rolę odgrywać będą również elementy przyrodnicze, potrzebne jest współdziałanie wszystkich tych czynników, które doceniają znaczenie nauk przyrodniczych dla przyszłości społeczeństwa.

W tych warunkach należy uznać za czyn prawdziwie obywatelski ze strony *p. Jana Broszkiewicza* wydanie W i e l k i e j P r z y r o d y I l u s t r o w a n e j, której omówieniu poświęcić pragnę parę poniższych uwag.

Całość zamyka się w trzech okazałych tomach, które przynoszą niemal całokształt nauki o ziemi (Tom I, str. 414), świecie roślinnym (Tom II, str. 296) i świecie zwierzęcym oraz człowieku (Tom III/IV, str. 312).

Tom I (Ziemia) omawia stanowisko ziemi we wszechświecie *(Prof. M. Kamieński)*, fizykę kuli ziemskiej *(Dr. E. Stenz)*, składniki skorupy ziemskiej *(Prof. T. Woyno)*, historję rozwoju zwierząt *(Prof. B. Kozłowski)* i roślin *(Dr. J. Lilpop)* i wreszcie dzieje ziemi *(Prof. J. Lewiński)*.

W tomie II (Świat roślin), redagowanym pod naczelnem kierownictwem znanego botanika *Prof. B. Hryniewieckiego*, przedstawione są typy państwa roślinnego, budowa roślin, rozmnażanie się roślin *(Dr. J. Kołodziejczyk)*, nadto czynności życiowe roślin *(Prof. M. Korczewski)* i podstawy zjawisk dziedziczności u roślin *(Doc. Dr. M. Skalińska)*.

Ostatni wreszcie tom III/IV (Świat zwierząt. Człowiek) zawiera podstawy klasyfikacji zwierząt i rozmnażanie zwierząt *(Dr. J. Domaniewski)* oraz morfologję człowieka i pochodzenie człowieka *(Prof. M. Loth)*.

O poziomie naukowym wszystkich artykułów świadczą najlepiej nazwiska ich autorów, głównych naszych specjalistów w tych dziedzinach wiedzy. Tutaj wystarczy podkreślić, że mimo ścisłości naukowej artykuły pisane są w najlepszem tego słowa znaczeniu „popularnie“ tak, że dostępne są dla szerokich kół czytelników, interesujących się poważniej jakimkolwiek działem wiedzy o przyrodzie. Na szczególne podkreślenie zasługuje obfitość pierwszorzędnego materjału ilustracyjnego (zwykle po kilka rycin na każdej stronie), co znakomicie ułatwia zrozumienie tekstu i przyczynia się do podniesienia walorów estetycznych wydawnictwa.

W tak obszernem wydawnictwie zbiorowem niewątpliwie znaleźć można również pewne usterki. Za takie uważałbym opuszczenie w dziele o charakterze przyrodniczo-opisowym interesujących działów biogeografji i zwłaszcza bujnie się dziś rozwijającej socjologji roślin i zwierząt.

Zbyt krótko wypadła nauka o dziedziczności, która posiada dziś tak wielkie znaczenie dla kształtowania światopoglądu, jako podstawa hodowli roślin i zwierząt oraz eugeniki.

Brak również aktualnych dziś niektórych działów antropologji. Również charakter i poziom poszczególnych artykułów nie zawsze są dostosowane do innych. Usterki te jednak sowicie wynagradzają zalety dzieła. Należy podkreślić raz jeszcze, że jest to dzieło nie

tłumaczone, lecz zupełnie oryginalne, napisane przez polskich specjalistów, zużytkowujące również dorobek nauki polskiej, przynoszące obficie swojski materjał ilustracyjny (zwłaszcza w dziale botanicznym).

Jest to zatem jedyne w swoim rodzaju oryginalne, polskie dzieło monograficzne o przyrodzie, które nadaje się dla studentów, nauczycieli i wszystkich osób zainteresowanych poważniej naukami przyrodniczemi.

Należy się spodziewać, że znajdzie licznych nabywców i będzie mogło odegrać w dziejach naszej literatury popularyzującej doniosłą rolę ku pożytkowi naszej kultury.

Poznań. *Prof. Dr. Adam Wodziczko.*

O GOSPODARCZEM ZNACZENIU TEGOROCZNYCH TARGÓW POZNAŃSKICH

(Materjał do nauki o Polsce współczesnej i wychowania gospodarczego)

XV Targi Poznańskie (26 kwietnia — 3 maja 1936) będą największe, jakie się kiedykolwiek wogóle w Polsce odbyły, co dowodzi, że statystyka odpowiada istocie życia, gdyż wykresy wytwórczości od dwóch lat idą wgórę. Niestety konsumcja stoi mniej więcej na miejscu. Dlatego też producenci dokonują ogromnego wysiłku, by uzyskać zwiększony popyt na towary. Proces modernizowania wytwórczości nigdy jeszcze nie był tak przyśpieszony, nigdy jeszcze nie było tyle wynalazków, ulepszeń, nowych zastosowań i nowych pomysłów zdobniczych. Wyrazem tego właśnie jest zwiększony rozmiar Targów Poznańskich. Jeśli uświadomimy sobie, że na Targach Poznańskich wystawi się w roku bieżącym około 3 miljonów przedmiotów, że ani jeden z tych przedmiotów nie był na Targach w roku ubiegłym, a każdy z nich nosi piętno najnowszego wysiłku modernizacji, to zrozumiemy, że przegląd wytwórczości na Targach Poznańskich jest tą miarą, którą Polska mierzy wysiłek umysłu wytwórcy, by wzmóc konsumcję.

Targi tegoroczne ujrzą kilka nowych lub niezmiernie wzmożonych działów, które dadzą im oblicze odmienne od lat ubiegłych. Przedewszystkiem w oczy rzuca się kolosalny udział przemysłu samochodowego, który nie mógł się zmieścić w największym pawilonie w Polsce, jakim jest pawilon Nr. 1 Ciężkiego Przemysłu, mierzący zgórą 7000 m kw. Kilka firm, które nie mogły uzyskać już tam stoisk, trzeba było osobno umieścić w Wieży Górnośląskiej, której powierzchnia odpowiada zaledwie $^1/_4$ części pawilonu 1. Oprócz tego na Targach będzie bardzo ciekawy dział drogowy, organizowany przez hr. Stefana Tyszkiewicza, prezesa Ligi Drogowej, na podstawie przesłanek jego wskazań, wypowiedzianych na Naradzie Gospodarczej, niedawno zwołanej przez

rząd. Przesłanki te cieszą się poparciem władz i interesuje się niemi również jak najprzychylniej wojsko z generalnym inspektorem sił zbrojnych gen. Rydz-Śmigłym na czele. Dlatego też należy spodziewać się, że ta akcja Targów zapoczątkuje erę realizacji haseł, których uświadomienie dotarło już do najodleglejszych zakątków Polski.

Po raz pierwszy w Polsce również organizuje się pod egidą Związku Izb Rolniczych dział chałupnictwa, którego kilkadziesiąt działów w osobnej hali otworzy wszystkim oczy na nieznaną dziedzinę polskiej produkcji. W chwili, gdy ilość chałupników wzrasta i przekracza obecnie już ilość robotników fabrycznych i rzemieślników razem wziętych, zagadnienie chałupnictwa staje się może najbardziej palącą sprawą społeczną i gospodarczą a także i socjologiczną. Rozwiązaniu jej poświęcono wiele uwagi na Naradzie Gospodarczej. Rozmiar produkcji, rozmaitość i ceny, jakich Japonja nawet nie widziała, tworzą z produkcji chałupniczej taran eksportowy, którym zdobywamy najbardziej nawet uprzemysłowione rynki, jednakże kosztem takiego zubożenia i takiej nędzy, jaka nie może być celem jakiegokolwiekbądź systemu gospodarczego. Kto nie widział całokształtu wytwórczości chałupniczej, ten niechaj zwiedzi ten dział Targów, a wtedy pojmie, dlaczego tyle fabryk w Polsce zaczyna cierpieć na strukturalny kryzys, pochodzący z odwrotu od systemu fabrycznego.

Dział metalowy na Targach Poznańskich w roku bieżącym będzie przeszło dwa razy większy niż w roku ubiegłym. Wszystkie najpoważniejsze placówki są bogato reprezentowane, stawiając czoło ogromnemu udziałowi Niemiec w tej branży. Działy elektrotechniczny, ceramika, szkło, przemysł spożywczy, chemiczny, budowlany, biurowy, papierniczy, drzewny — wszystkie zakrojone są na szerszą niż dotychczas miarę. Bogato obesłane będą Ogólnopolskie Targi Rzemieślnicze oraz Dział Ogólnopolski Przemysłu Ludowego. W dziale wynalazków ujrzymy film kolorowy Szczepanika, żarówki, które można regenerować w domu, telewizję i długi szereg ciekawych wynalazków, które będą stanowiły podstawy nowych tematów fabrykacji, powiększając możliwości pracy.

Udział Bielska w Targach Poznańskich będzie miał charakter regjonalny, by uwypuklić nieznany szerszemu ogółowi stopień uprzemysłowienia tego okręgu, który w opinji publicznej jest często przyćmiony przez rozmach wytwórczy Górnego Śląska. Zważywszy, że w Bielsku znajduje się szereg największych w Europie fabryk tej branży i że Bielsko ze wszystkich ośrodków przemysłowych w Polsce najdalej dociera ze swym eksportem, regjonalizacja udziału wnosi nowe wartości do całokształtu zadań Targów Poznańskich.

Z państw zagranicznych ogromny udział zbiorowy biorą Niemcy, Węgry, Szwecja, Brazylja, Argentyna, Hiszpanja, Portugalja i Jugosławja, a szereg innych państw wystawia w poszczególnych działach. Również bardzo poważny udział w roku bieżącym bierze Gdańsk i cały przemysł obszaru Wolnego Miasta.

Patrząc na 15-letni rozwój Targów Poznańskich, należy stwierdzić, że przetrwały one zwycięsko dni największego kryzysu, jaki nowoczesny świat widział, i dowiodły największym sceptykom, że nie są teorją, lecz życiowo wypróbowanym instrumentem handlu. Dowiodły, że nie są zbyteczną formą samo-

lubnego regjonalizmu, lecz że służą one najszczytniejszemu zadaniu, jakie sobie inicjatywa publiczna mogła postawić w czasach obecnych, a jakiem jest stworzenie możliwości pracy przez zwiększenie spożycia towarów.

XV Jubileuszowe Targi Poznańskie zapowiadają się jako manifestacja uznania całej Polski dla ciągłej i celowej pracy Targów.

Uwagi dla zwiedzających.

Tegorocznym Targom przysługuje szereg ulg kolejowych w większym niż dotychczas zakresie. Wszystkie kasy biletowe stacyj kolejowych na terenie państwa będą wydawały karty uczestnictwa jednocześnie z biletem do Poznania. Na podstawie karty uczestnictwa w kasach przy wejściu na Targi można będzie otrzymać karnet, upoważniający do bezpłatnego wstępu na Targi, bezpłatnego zwiedzania muzeów, ratusza, palmiarni, znacznych ulg w hotelach, restauracjach, teatrach, oraz wreszcie — co najważniejsze — z 75% zniżki w drodze powrotnej we wszystkich klasach na pociągi osobowe i pośpieszne. Zniżka jest ważna od dnia 23 kwietnia do 6 maja 1936, a dla zagranicznych przyjezdnych od 19 kwietnia do 10 maja włącznie. Poza tem dla przyjezdnych z zagranicy wprowadzi się specjalne bilety dwutygodniowe dla całej Polski i we wszystkich pociągach osobowych i pośpiesznych, bez ograniczenia kilometrażu, po ryczałtowej cenie 50,— zł w III kl., 75,— zł w II kl. i 100,— zł w I kl. na cały okres dwu tygodni, od daty przyjazdu do Polski. Bilety te będą przysługiwały wyłącznie osobom, posiadającym paszport zagraniczny. Wreszcie wszystkie dyrekcje kolei będą organizowały przez swoje wydziały turystyki popularne pociągi na Targi. W koszt przejazdu popularnym pociągiem będą wrachowane wszystkie ulgi, przysługujące posiadaczom karnetów. Oznacza to, że podróżujący pociągiem popularnym będą również korzystali ze zniżek w hotelach, restauracjach, teatrach itp.

Na to, by uniknąć tłoku, powodowanego przez miejscową ludność, która ma łatwiejszy dostęp codzienny do Targów w godzinach popołudniowych, ustalono, że cena biletu wstępu na Targi Poznańskie do godz. 1-ej w południe wynosi 1,50 zł, a od godz. 1-ej 1,— zł. W ten sposób nastąpi regulacja ruchu.

Zwiedzanie Targów przez szkoły.

Ze względu na skargi, wypowiadane przez wystawców, a dotyczące zwiedzania Targów przez szkoły, ustalono, że na tegorocznych Targach Poznańskich przeznaczy się jeden dzień w tygodniu na zwiedzanie Targów przez zamiejscowe i miejscowe szkoły. Dniem tym w tygodniu targowym będzie piątek 1 maja, przyczem w dniu tym będą organizowane specjalne tanie pociągi szkolne ze wszystkich stron Polski, pozwalające na maksymalne ulgi kolejowe dla wycieczek szkolnych.

W inne dnie wycieczki szkolne na teren targowy wpuszczone nie będą. Targi Poznańskie służą przedewszystkiem jako instrument handlu, są giełdą towarową na towary, są z roku na rok modernizowane i dlatego muszą liczyć się z interesami kupiectwa i przemysłu, starając się uchylić to wszystko, co może zaszkodzić zawieraniu transakcyj. Dydaktyka jest wtórnem zagadnieniem Targów, więc nie negując jej celowości, należało ograniczyć jej zakres *K.*

NOWE KSIĄŻKI

Suchodolski Bogdan: *Kultura i osobowość*. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1935, str. 660, cena zł 12,—,

W 1933 r. ukazały się wypisy Bogdana Suchodolskiego p. t. *Ideały kultury a prądy społeczne*, gdzie omawia autor problem kultury z punktu widzenia społecznego. Czyni to na podstawie wybranego materjału z dzieł pisarzy polskich XIX i XX wieku. *Kultura i osobowość* jest również zbiorem problemów, opracowanych przez myślicieli polskich z ostatnich dwóch stuleci. Materjał w wypisach dobrany jest pod kątem ujęcia i oceny istoty różnych wartości kulturalnych oraz ich roli w życiu człowieka wogóle. Obie książki uzupełniają się wzajemnie, co sam autor na początku II tomu zaznaczył.

Konstrukcja omawianej pracy *(Kultura i osobowość)* pomyślana jest w ten sposób, że dzieli się ona na 7 rozdziałów (poza wstępem, biografją, wykazem autorów i spisem portretów). Każdy rozdział obejmuje znów kilka problemów, na temat których zabierają głos sami polscy uczeni i pisarze. Trudnoby mi tu było przedstawić, jak ciekawie dokonał autor wyboru i doboru prac kilkudziesięciu naszych myślicieli, by omówić różne zagadnienia i czy należycie wywiązał się ze swych zamierzeń. W każdym razie stwierdzić trzeba, że uczynił to bardzo oryginalnie. Dla ogólnej orjentacji podam tylko rozdziały i problemy, w pracy niniejszej omawiane.

Rozdział pierwszy mówi o kulturze jako twórczości ludzkiej i obejmuje sześć następujących zagadnień: powstawanie kultury, co utrzymuje kulturę, ogniska kultury, dziedziny kultury, epoki kultury, postęp. Dalsze rozdziały charakteryzują różne dziedziny kultury, jakiemi są: religja, uwzględniając typy religijności, mistykę religijną, religję a życie zbiorowe; rozdział „Filozofja i nauka" omawia kryterjum prawdy (doświadczenie, intuicję, rozum, pracę), zagadnienia filozofji (istota i zadania filozofji, znaczenie i wartość filozofji), zagadnienie nauki (istota nauki, granice nauki, społeczne znaczenie nauki, uczony); rozdz. Sztuka — potrzeba sztuki, istota piękna, rozwój sztuki, rola sztuki w kulturze, sztuka a ustrój społeczny, zadania sztuki, artysta; rozdz. Kultura gospodarcza — rozwój gospodarczy, istota i rola dobrobytu, krytyka współzawodnictwa, organizacja życia gospodarczego, praca; rozdz. Kultura społeczno-państwowa — człowiek istotą społeczną, ojczyzna, etyka a życie społeczne, prawo, państwo, rola rządu, ustrój społeczny, obywatel; rozdz. Etyka i wychowanie — istota moralności, obowiązek, miłość i twórczość, społeczne podstawy moralności, wychowanie a ustrój społeczny, różnorodność ludzi, charakter narodowy.

Wypisy nie wdają się w szczegóły wymienionych dziedzin, „pomijają to wszystko, co należy do ich specjalnej problematyki", gdyż celem autora było „pokazać tylko to, jak myśl polska ujmowała istotę i sens wartości kulturalnych danej dziedziny oraz jak określała ich rolę w życiu jednostki i zbiorowości". Wszystkie dziedziny kultury pojmuje autor „jako zespoloną jedność i żywotną własność ducha ludzkiego, poszukującego na tych różnych drogach rozszerzenia horyzontów i pogłębień". To też autor nie przyznaje „żadnej z dziedzin kultury władztwa nad innemi i traktuje każdą jako funkcję całości".

Wbrew jednak intencjom autora wypisów zatrzymajmy się dłużej nad dziedziną najbardziej pedagogów interesującą, t. j. na rozdziale „Etyka i wychowanie".

Sam autor o rozdziale tym powiada: „Wydobywając z dziejów myśli polskiej odpowiedź na pytanie: jak się wysiłkiem osobowości tworzy kultura oraz jak się uczestnictwem w kulturze rozwijają i pogłębiają osobowości ludzkie, stawiamy problem wychowania. Pojmując zaś je jako sprawę organizowania twórczości kulturalnej i dojrzewania osobowości, wiążemy ją ściśle z etyką. Ponieważ zaś realizacja zamierzeń wychowawczych zawisła od znajomości materjału ludzkiego, przeto zamykamy tę książkę głosami z różnych epok, mó-

wiącemi o polskim charakterze". Na innem znów miejscu mówi autor, że wychowanie jest funkcją i czynnikiem przemian społecznych. Wreszcie na ten temat oddaje głos 15 myślicielom polskim. Nie można żądać, by dziedzinę tak obszerną wyczerpująco omówiły wypisy. Dla wielu reputowanych pedagogów ... zabrakło miejsca. A jednak zasługi Suchodolskiego przez wydanie wypisów i na tem polu są wielkie. Wprowadza on bowiem na forum etyki i wychowania również tych myślicieli, których świat pedagogiczny z tej strony nie zdołał jeszcze poznać. Oddając zaś głos dwom lub kilku mówcom na ten sam temat, oświetla dane zagadnienie z różnych stron, pozwalając czytelnikowi na wysnucie własnego sądu i krytyczne ujęcie tego rodzaju poglądów. Przez podanie przy końcu wypisów biografij oraz odsyłaczy i portretów uczynił je autor książką, do której z przyjemnością uda się każdy czytelnik po wiedzę rzetelną, otwartą i głęboką, a tak jasną i bliską, bo źródłową i bezpośrednią. *W. Osuch* (C.).

Fryderyk Wilhelm Foerster: *Wychowanie obywatelskie*, przełożył Józef Mirski. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1935, str. 320, cena zł 7,—.

Gdy przed dwudziestu kilku laty ukazało się pierwsze wydanie *Wychowania obywatelskiego* F. W. Foerstera, było ono jedną z pierwszych prac w dziedzinie głębszych rozważań nad popularnem dziś zagadnieniem wychowania państwowo-obywatelskiego. Problem ten opracowywany jest obecnie z różnych stron i przez wielu autorów, jednak te zasady, jakie zawarte są w omawianem *Wychowaniu obywatelskiem*, będą tak długo aktualne, jak długo będzie istnieć wiara w naukę Chrystusa, na której właśnie Foerster oparł swoją książkę i wogóle wychowanie. Przemiany stosunków społeczno-politycznych w ostatnich kilkunastu latach skłoniły i autora *Wychowania obywatelskiego* do drugiego wydania tej książki pod innym tytułem, dostosowując ją ściślej do stosunków niemieckich. Drugie wydanie jest niewątpliwie ciekawsze, bo aktualniejsze dla tych, którzy bliżej Niemcami chcą się zajmować. Niniejsze (drugie) wydanie polskie zachowało tytuł i układ wydania pierwszego, chociaż w wielu miejscach są próby dostosowania go do stosunków współczesnych.

Zastanówmy się teraz pokrótce, jakie ideały wychowawcze przyświecały naszemu autorowi w czasie pisania omawianej książki. Otóż Foerster to umysł kontemplacyjny (często powołuje się na Platona).

Badania swe opiera na pracy intelektualnej, której najwyższe urzeczywistnienie widzi w wierze chrześcijańskiej. Do osiągnięcia tak wzniosłego celu zdąża on nie przez nauczanie o prawach i ustroju państwowym, lecz przez kształcenie charakteru i woli. Tą tylko drogą dojść mogą poszczególne jednostki ludzkie do wyrobienia prawdziwego charakteru i moralności, do uspołecznienia i do wyższej kultury duchowej, która ich skłoni do dobrowolnego podporządkowania się interesom dobra ogólnego i sprzyjać będzie wytworzeniu się prawdziwej i głębokiej kultury państwowej. Czyli wychowanie obywatelskie zacząć się musi wewnątrz człowieka, a nie drogą podawania wiadomości od zewnątrz.

Na tych zasadach tworzy Foerster etykę obywatela i dobro ogólne, które wyklucza wszelki egoizm jednostek, partyjnictwo i nietolerancję, a żąda uszanowania potrzeb i przekonań oraz współpracy z innymi ludźmi, choćby okazali się oni naszymi przeciwnikami. Zamiast bezwzględnego rozkazywania przełożonego podwładnym, poleca Foerster stosować zasadę uprzejmości, zaufania, samorządu i swobody, jak to zaczyna się już przyjmować w niektórych państwach. „Przyszła sztuka rządzenia — zdaniem Foerstera — będzie sztuką wychowania, wychowanie zaś nie polega wyłącznie na autorytecie, a kierownictwo nie jest jedynie roztaczaniem nadzoru i opieki, lecz przedewszystkiem pomocą w osiąganiu samodzielności i odpowiedzialności ożywianiem części ideą całości. To zaś wymaga najwyższego wzajemnego zaufania". (Str. 104).

Jeżeli chodzi o podstawy wychowania państwowo-obywatelskiego, Foerster twierdzi, że „wszelka wyższa kultura państwowa jest ostatecznie związana nie-

rozłącznie z kulturą religijną.... Świat zmysłowy spoczywa na świecie nadzmysłowym. Podobnie świat moralny musi tkwić korzeniami w gruncie religji". (Str. 112). Jako zdecydowany pacyfista występuje Foerster ostro przeciw sportom i przysposobieniu wojskowemu młodzieży (chodzi tu o stosunki niemieckie, gdzie militaryzacja już przed wojną przybrała niespotykane w innych krajach rozmiary). Ponad szowinizm i zacietrzewienie nacjonalistyczne w Niemczech stawia on wyżej wychowanie ponadnarodowe, wszczepianie zasad miłości ogólnoludzkiej i współpracy narodów.

Ogólnie o omawianej książce F. W. Foerstera można by powiedzieć, że jest napisana stylem prostym i przejrzyście. Jej treść przesiąknięta jest do głębi ideą chrześcijańską i pacyfistyczną. Wielkie znaczenie przypisuje kształceniu charakteru i wolnej woli oraz samokształceniu i samorządowi. Podkreślić tu raz jeszcze trzeba, że jego negatywne stanowisko wobec przysposobienia wojskowego młodzieży odnosi się do Niemiec, w porównaniu z któremi Polska dziedzinę tę zaniedbała, co J. Mirski w przedmowie nie omieszkał zauważyć. Na wiele poglądów pedagogicznych Foerstera należy patrzeć okiem krytycznem, skoro się zważy współczesne postępy w dziedzinie psychologji i przeobrażeń polityczno-społecznych. Jednem słowem możnaby powiedzieć, że na całkowite zrealizowanie myśli Foerstera brak jest obecnie na ziemi odpowiednich warunków, chociaż zgłębianie tych myśli przez racjonalistów stanowić może zapewne swoistą rozkosz. *W. Osuch* (Cięcina).

Zagadki, wierszyki, bajki dla kl. I i II szkoły powszechnej, zebrał i ułożył S. Zbawnicki. Nakł. Spółdzielczej Księgarni Szkolnej, Włocławek, 1936. (Z Życia Szkolnego nr. 1), cena zł 1,80.

Jest to ciekawy zbiorek, dostosowany do programu, jeśli chodzi o poszczególne ośrodki lekcyjne. Do tych ognisk zainteresowania należą: I. *Rodzina — dom*, II. *Szkoła*, III. *Pole — las — łąka — woda*, IV. *Jesień*, V. *Kościół — święta*, VI. *Dzieci i zwierzęta*, VII. *Zima*, VIII. *Rzemieślnicy*, IX. *Środki lokomocji*, X. *Wiosna*, XI. *Lato*, XII. *Ojczyzna*. Na podstawie podanych tematów stwierdza czytelnik, że książka może odegrać rolę podręcznika w ręku nauczyciela kl. I i II. Materjał jest bardzo liczny i różnorodny, dlatego pociąga. Może być zużytkowany w nauczaniu różnych przedmiotów, szczególnie w języku polskim, śpiewie i gimnastyce. Zagadki, w które obfituje książeczka, ożywiają cały zbiorek; stanowią żywy ośrodek zainteresowań młodszych dzieci.

Dobór klasycznych bajek (*Czerwony kapturek*, *Marysia i krasnoludki* oraz inne) ułatwi pracę nauczycielowi.

Naturalnie, wykorzystywanie książki nie powinno mieć charakteru chronicznego. Właściwie dziecko winno samo czytać bajki, czy wierszyki; w ten sposób uczy się własnym trudem zdobywać przyjemność. Dlatego należy ostrożnie i niezbyt często korzystać ze zbiorku, raczej w momentach, przeznaczonych na dłuższe wytchnienie, względnie podczas lekcyj, w których ćwiczenia w opowiadaniu o rzeczach łatwych, stanowią podstawę.

Możnaby pewne bajki, wierszyki wyzyskać w ten sposób, że odczytuje się ich początek; uzupełnienia mają natomiast dać dzieci same. Ewentualnie — odwrotnie. Dobry to jest środek ćwiczenia inicjatywy i pomysłowości dzieci.

Niektóre bajki i opowiadania oraz wiersze nadają się do inscenizacji, ujęcia teatralnego. Dzieci silniej się interesują bajkami z „obcej", „innej" książeczki, mają silny popęd do teatralizowania zasłyszanych treści bajkowych.

Wskazane są dziecięce przeróbki bajek, opowiadań, zarówno tematyczne, jak i formalne, np. fonetyczne (zmiany nazwisk, zmiany zabaw itp.).

Wogóle materjał, zebrany w książeczce, winien być zużytkowany metodycznie, nie zaś „na surowo". *J. Czarnecki* (L.).

UWAGI DYSKUSYJNE

„Praktyczne zaznajomienie się z wagą i odważnikami". (Nr. 18/1935 i 8/1936.)

W odpowiedzi na moje uwagi co do lekcji: Praktyczne zaznajomienie się z wagą i odważnikami, użył kol. W. Steliga na str. 286 zwrotu: *Zarzut kol. Bubniaka.*

Kolego! Ja nie jestem kompetentny do stawiania Koledze zarzutów. Dzielę się jedynie z Kolegą i Czytelnikami *P. S.* skromnemi uwagami i to na podstawie mojej wiedzy o przedmiocie i na podstawie praktyki. A robię to z największem przekonaniem i szczerością. Ja nadto poważnie traktuję wysiłek Kolegi, abym mógł Mu stawiać zarzuty i to przecież w sprawach metodycznych, a nie rzeczowych. A że my wszyscy błądzimy, to rzecz inna. Ale kto nie błądzi? Mojem zdaniem, ten, kto nic nie robi. Albo ten, kto robi, ale nikt jego roboty nie widzi, a jemu samemu zdaje się, że wszystko dobrze robi.

Poruszam tę kwestję dlatego, że osobiście było mi nieprzyjemnie po przeczytaniu tego zwrotu. Najlepiej — mojem zdaniem — prowadzi piśmienną dyskusję na łamach *P. S.* kol. Czarnecki. W jego dyskusji nazwiska prawieże nie występują.

Inowrocław. *M. Bubniak.*

W odpowiedzi na list p. Marji Kisztelińskiej (Nr. 5, str. XIV)

W związku z zarzutami, wysuniętemi przez koleżankę Kisztelińską pod odresem *Elementarza:* B. Kubski, M. Kotarbiński, St. Dobraniecki i Ewa Zarembina (metoda wyrazowa), nasunęły mi się następujące uwagi.

Uważam, że autorzy, układając powyższy elementarz, w należytej mierze uwzględnili zasadę stopniowania trudności. Zauważone przez kol. braki pochodzą, mojem zdaniem. z niedostosowania tego podręcznika do środowiska, w którem kol. pracuje; chociaż prawdopodobnie niema w Polsce środowiska, w któremby powyższy elementarz znalazł całkowite zastosowanie. Autorzy prawdopodobnie chcieli stworzyć podręcznik uniwersalny, dostosowany do każdego środowiska, a w rezultacie — według wymagań programowych — nie jest on dostosowany do żadnego.

Program podaje tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu, natomiast „rozłożenie i rozbudowanie materjału, wskazanego w tematach, pozostawia się nauczycielowi z tem, że treść musi być dostosowana do środowiska, w jakiem się dziecko i szkoła znajdują". Ze względu na zróżnicowanie środowisk treść będzie w każdej szkole i w każdej klasie inna. Uwzględnienie całkowite powyższego wskazania programowego w podręcznikach kl. I sprowadza się do tego, że każda szkoła i każda klasa winna posiadać własne podręczniki, któreby w całej pełni mogły uwzględnić środowisko. W praktyce mogłoby to wyglądać w ten sposób, że nauczyciel, prowadzący I kl., znając środowisko, winien ułożyć podręcznik dla swojej klasy. I to nawet nie byłoby idealne, bo podręcznik, ułożony na początku roku, straciłby na aktualności. Lepsze możeby było wydawanie podręczników nie w całości ale kartkami. Tu byłaby jeszcze większa

możność uwzględniania środowiska, a co ważniejsze — aktualizacji. Na pozór wydają się to być „marzenia ściętej głowy", a jednak tak nie jest.

W roku szkolnym 1935/36 przypadło mi prowadzić I kl. w szkole nadgranicznej, gdzie środowisko wykazuje wielką różnicę w zestawieniu ze środowiskiem ogólno-polskiem.*) Spotkałem się właśnie z tym samym podręcznikiem co kol. K., gdyż był już zaprowadzony. Ze względu na niezamożność rodziców nie mogłem wprowadzić zmian, a nawet gdyby i do tego doszło, to nie wiem, czy mógłbym go wymienić na lepszy. Dzieci zaopatrzyły się w te właśnie elementarze. Jednak przy sporządzaniu rocznego rozkładu materjału na miesiące, który wymagał bardzo dużo pracy, nie trzymałem się elementarza, lecz właśnie starałem się w możliwie jak największym stopniu uwzględnić środowisko, stosując zarazem zasadę stopniowania trudności. Z elementarza wybrałem tylko niektóre strony, które nadawały się do tego środowiska, a takie znalazłem. Mam tu na uwadze rysunki i teksty. Powstałe luki postanowiłem wypełniać kartkami, odbijanemi na hektografie, (na których umieszczam rysunki, teksty pisane i drukowane) i tekstami na tablicy. Tu właśnie jest możność uwzględniania środowiska i aktualizacji. Kartki, odbijane na hektografie, wywołują u dzieci wielkie zainteresowanie, chociaż wymagają więcej czasu na przygotowanie do lekcji. Zrobiwszy na początku roku długą tablicę (bo 4,5 m), mam możność wykonania rysunków i pisania tekstów na tablicy. Pomimo że w sali uczą się dwie zmiany, mogę korzystać z jednego rysunku przez kilka lekcyj. Poza tem dzieci mają większą możność wypisania się. Elementarz wykorzystuję jeszcze przy wprowadzeniu nowej literki, dzieci odszukują wyrazy z tą literką i odczytują je. Wydawaćby się mogło, że przy stosowaniu takich środków napotkałoby się na wielkie trudności przy wprowadzeniu druku, a jednak i tu nie miałem większych kłopotów.

Uważam, że podręczniki kartkowe nie są to „marzenia", a mogą w zupełności znaleźć miejsce w naszych szkołach, a przynajmniej uzupełniać braki w podręcznikach.

Budki-Wojtkiew (woj. poleskie). *A. Sokólski.*

NASZE ECHA

Jakie korzyści i szkody w wychowaniu przynosi siedzenie dziewczynek i chłopców w jednej ławce szkolnej? (Nr. 8/35.)

Ponieważ w zagadnienie powyższe wchodzi cały szereg zagadnień natury wzgl. pochodzenia seksualnego, dlatego, by dokładnie i w oparciu o realne warunki środowiskowe móc odpowiedzieć na powyższe pytanie, trzeba się uciec do następujących dzieł:

1. Albert Dryjski: „*Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej*", wyd. „Naszej Księgarni", str. 333 do 419, a szczególnie należałoby przestudjować rozdział VI cz. 3, p. t. Koedukacja i jej niebezpieczeństwa;

2. T. Męczkowska: „*Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*", wyd. „Naszej Księgarni", str. 12 do 52, a szczególnie część II-gą; oraz

3. Dr. Stefan Baley: „*Psychologja wieku dojrzewania*".

Z drugiej strony radzę również przestudjować doskonale dostosowaną do naszych warunków i niezmiernie ciekawie a zarazem

---

*) Pod pojęciem „środowiska ogólno-polskiego" rozumiem środowisko charakterystyczne dla Polski, chociaż prawdopodobnie takie w rzeczywistości nie istnieje.

sumiennie opracowaną broszurkę dr. Jana Piątka p. t. „*Zasady przyzwoitego zachowania się młodzieży szkolnej*". Oba ostatnie wydawnictwa ukazały się w Książnicy-Atlasie we Lwowie. Po przestudjowaniu powyższych dziełek wyjdzie najaw owo za i przeciw.

Z braku miejsca poszczególne argumenty podam w formie dyspozycyj. Ponieważ pytanie to wiąże się ściśle z zagadnieniem koedukacji oraz ze sferą życia płciowego, szczególnie z okresem dojrzewania, dlatego z tęgo punktu widzenia będę się starał na pytanie odpowiedzieć.

Dryjski zajmuje się właśnie stosunkiem wzajemnym uczniów i uczenic, specjalnie w szkołach koedukacyjnych. Zastanawia się (wyłączając narazie momenty społeczne, dydaktyczne, higjeniczne etc.) nad tem, czy codzienne obcowanie obu płci na terenie szkoły mieszanej przyczynia się do przedwczesnego rozbudzenia i zaostrzenia zmysłowości, czy też współżycie tego rodzaju, zasilone wspólnym celem i pracą, jest skutecznym środkiem do wyzbycia się marzeń erotycznych i stępienia popędu płciowego. Dochodzi do wniosku, że szkoły mieszane w Stanach Zjednoczonych, które powstały nie wskutek trudności ekonomicznych, lecz z przekonania, że ten rodzaj wychowania najlepiej odpowiada potrzebom życia, miały słuszność. Minister oświaty w St. Zj. A. P. dr. Harris powiada, że system koedukacji jest:

1. zjawiskiem naturalnem, zgodnem z rozwojem rodziny i społeczeństwa;

2. sprawiedliwy, ponieważ daje możność kształcenia się obu płciom;

3. oszczędny, gdyż dzięki niemu sumy, przeznaczone na potrzeby szkolnictwa, mogą być użyte w sposób ekonomiczny;

4. zgodny z obyczajami amerykańskiemi i krajową ustawą szkolną;

5. dogodny, ponieważ ułatwia pracę pedagogiczną zarówno kierownikom, jak i nauczycielom;

6. wpływa korzystnie na umysł, charakter i moralność wychowanków.

Podnosi on również doniosłą rolę koedukacji w wychowaniu moralnem. Zainteresowania mniej pożądane ustępują miejsca współpracy intelektualnej, wyrabianiu się poczucia skromności, przyzwoitości. Podkreśla, że 2 dziewczyny ochronią przez sam instynkt wstydu i skromności 12 chłopców od żartów, dwuznaczników i nieprzyzwoitości i odwrotnie. Dodaje, że za moralność szkoły odrębnej nie ręczy. W obcowaniu przy pracy i zabawie obu płci wytwarza się zdaniem Harrisa specjalny stan psychiczny, gdzie niema miejsca ani na zbytnią kobiecość i sentymentalizm, ani na męską szorstkość i upór. Wynikiem jest dobroczynne oddziaływanie oraz predylekcja

do oceniania otoczenia na zasadzie wartości moralnych, a nie na zasadzie zalet zewnętrznych i powierzchownych.

Z drugiej strony Dryjski w oparciu o głęboką, naprawdę głęboką analizę badań wśród uczniów różnych klas, szkół, w różnych okresach rozwojowych, po wysłuchaniu zwolenników i przeciwników koedukacji, konkluduje swe stanowisko w sposób następujący:

1. Szkoły mieszane należy uważać ze stanowiska pedagogiki seksualnej dla większości młodzieży męskiej w okresie pokwitania za szkodliwe, gdyż przyczyniają się do przyśpieszenia i zaostrzenia pobudliwości płciowej, a także do powstania nadużyć w postaci samogwałtu. Szkoły jednolite są więc naogół środowiskiem zdrowszem, mniej podniecającem.

2. Szkoła mieszana, sprzyjając zbyt szybkiemu otrzaskaniu się, ułatwia powstanie dyspozycyj do czysto zmysłowych nastawień, a przez to utrudnia rozwój szlachetnych składników popędu płciowego.

3. Koedukacja dla dziewcząt jest naogół mniej niebezpieczna pod względem płciowym, niż dla chłopców. Jednak w klasach powstają dwa obozy: jedne ładniejsze i bardziej przedsiębiorcze uczenice, mają zawsze adoratorów i dławią się od okazywanej im sympatji. Drugie, brzydkie, niezaradne więdną z zazdrości i wyżywają się w marzeniach erotycznych lub praktykach masturbacyjnych. Atmosfera klas jest przepojona pieśnią miłości i zgrzytem zawiści. Ponieważ szkoła jest środowiskiem, w którem te przejawy występują epidemicznie, wobec tego, pominąwszy inne, bardziej szkodliwe wyczyny seksualne, koedukacja jest tworem niepożądanym.

4. Zetknięcie się od czasu do czasu uczniów i uczenic różnych zakładów naukowych w organizacjach szkolnych posiada tę dodatnią stronę, że punktem ciężkości takiego stosunku nie są zainteresowania seksualne lecz społeczne, wobec czego młodzież uczy się podporządkowywać korzyści indywidualne zbiorowym i w ten sposób wdraża się do sublimacji instynktu płciowego.

W uwadze dodaje autor, że wnioski o szkodliwości koedukacji ogranicza tylko do naszego szkolnictwa, przypuszcza, że w innym klimacie, a także w innych warunkach społeczno-wychowawczych sprawa przedstawiać się może inaczej.

M ę c z k o w s k a, cytowana powyżej, podkreśla, że trzeba w pewnych bardziej niebezpiecznych okresach życia dziecka zwracać uwagę na jego przeżycia, kierować niemi, a całe wychowanie seksualne pragnie oprzeć na dobrze pojętem uświadamianiu przez szkołę przy współpracy rodziców i lekarzy szkolnych.

Odrzucając na chwilę literaturę w tej materji, postaram się na p o d s t a w i e m e j p r a k t y k i sprecyzować me własne stanowisko w tej sprawie. Pragnę uprzedzić, że przez 6 lat pracowałem w 3 szkołach koedukacyjnych oraz że wzajemnym stosunkiem mło-

dzieży interesowałem się czynnie zarówno w czasie zajęć szkolnych jak i poza niemi na terenie organizacyj młodzieżowych, świetlicy, omówionej w n-rze 19 *Przyjaciela Szkoły* z grudnia 1934 r.

1. Zauważyłem, że wzajemne obcowanie młodzieży płci obojga. początkowo usztywnia atmosferę klasy, zabija swobodę, ekspresję, odwagę. Szczególnie ma to miejsce właśnie wówczas, gdy w jednej ławce obok ucznia siedzi uczenica. Oboje uważają to za poniżenie. czy nawet karę.

2. W ciągu roku szkolnego klasa się zżywa zupełnie. Wstyd i ambicja w daleko większym stopniu potęgują się, aniżeli w klasach jednolitych, co ma ten dodatni skutek, że zarówno chłopcy jak i dziewczęta dopingują się wzajemnie w pracy.

3. Wzmaga się czystość osobista (wywołana chęcią przypodobania się, imponowania, postawienia się) oraz czystość klasy.

4. Wulgarność w gestach, słowach powoli zanika, ruchy i mowa doznają uszlachetnienia, delikatności.

5. Klasa mieszana przedstawia się bardzo żywo, daleko żywiej, niż klasa jednolita, atmosfera wzajemnej rywalizacji dzieli ją tylko wówczas, jeżeli jedna strona wykazuje wybitniejsze uzdolnienie, wzgl. pracowitość. Jeżeli jednak przedstawiciele „wybitni" znajdują się po obu stronach, klasa pracuje zupełnie równo.

6. Znika tendencja wzajemnego oskarżania, sublimowana dorażnemi napomnieniami współkolegów i koleżanek.

7. Chłopcy odczuwają potrzebę świata kobiecego, rozumieją rolę swej koleżanki jako matki i obywatelki w przyszłości. Podkreślam to, ponieważ naogół panuje przekonanie wśród chłopców, że dziewczęta nic nie są warte. Pochodzi to stąd, że słyszą w domu często pragnienia matki lub ojca narodzenia się syna, bo ten pomoże rodzicom, gdy dorośnie i pójdzie do pracy, do dziewczyny trzeba dopłacić, żeby ją ktoś wziął.

8. Współżycie w ramach towarzyskich oraz współpraca, umiejętnie organizowana przez nauczyciela, doskonale sublimują popęd seksualny, odwracają uwagę młodzieży od zagadnień niepożądanych.

9. Z obserwacji i badania faktów zdołałem się przekonać, że zboczeń na tle erotycznem jest daleko więcej wśród młodzieży szkół właśnie jednolitych. Być może, że wchodziły tu w grę przypadki. Znam ich jednak 11. Kilka z nich wyrosło na tle niezdrowej atmosfery domowej.

10. Nigdy szkoła jednolita nie zdoła (przy odpowiedniej organizacji, odpowiednich wychowawcach i odpowiedniem oddziaływaniu środowiska rodzinnego, społecznego) dokonać tego, czego dokonać można w szkole mieszanej w sensie dodatnim. Sporadyczne wypadki nie mogą przesłaniać całości.

Sadzanie więc dziewcząt obok chłopców w jednej ławce nie jest mem zdaniem szkodliwe czy specjalnie pożyteczne, jest ono raczej

niepożądane, jako nienaturalne, krępujące, odwracające, wzgl. tamujące uwagę.

Atmosfera szkoły winna być atmosferą swobody. Wartoby w tej mierze zwrócić się właśnie do młodzieży szkół powszechnych, aby i ona na ten temat się wypowiedziała. Uczyni to daleko szczerzej, naiwniej niż szkoła średnia, przyczyni się tem samem do rozwiązania tak poważnego problemu *in plus* czy *in minus* dla tego czy owego typu szkoły, ale zawsze *in plus* dla szkolnictwa, dziecka, społeczeństwa i państwa.

Kto z Sz. Koleżeństwa interesowałby się w dalszym ciągu dotkniętą sprawą, temu polecam jeszcze następującą literaturę:

Ks. Dr. Mazurkiewicz: *Kwestja seksualna w wychowaniu*. Poznań, 1931;

Dr. M. Friedländer: Szkoła wobec zagadnień wychowania płciowego. „*Ruch Pedagogiczny*" 1930;

Dr. H. Szczodrowski: Wychowanie płciowe młodzieży. „*Wychowanie Fizyczne*", 1930, nr. 7 do 9;

Dr. Charlotte Bühler: *Dziecięctwo i młodość*, Nasza Księgarnia, 1933;

M. Konar: *Jak uświadomiłem swego syna*. Warszawa, 1925;

Dr. L. Wernic: *Fizjologja życia płciowego;*

Dr. G. Bychowski: *Psychologja seksualna*. „Zagadnienia Rasy", nr. 1 z 1932 r.

Katowice. *Zygmunt Gryń.*

Jak należy posługiwać się słowniczkiem ortograficznym w poszczególnych klasach (Nr. 4/1936.)

Kwestję posługiwania się słowniczkiem ortograficznym *Program* ujmuje następująco: „Słownik ortograficzny jest dobrą pomocą w wypadkach trudniejszych, uczniowie nie powinni go jednak nadużywać, gdyż zbyt częste uciekanie się do pomocy słownika przeciwdziała wyrobieniu pewności ortograficznej" (str. 260/1). Posługiwać się nim należy więc jedynie w wypadkach trudniejszych i to od klasy piątej począwszy (str. 260). W klasach niższych uczniowie mają do dyspozycji tablice ortograficzne. Dzięki zaś temu, że na szczeblu pierwszym nauczania (w kl. III i IV) uczniowie przyzwyczaili się uciekać w razie jakiejkolwiek wątpliwości natury ortograficznej do tablic ortograficznych, kwestja wdrażania ich do posługiwania się słowniczkiem w klasie piątej nie nastręcza żadnych specjalnych trudności. Początkowo jedynie zaznajomić ich należy z techniką posługiwania się nim. Uczniowie po szeregu okolicznościowych pouczeń, jak postępować przy szukaniu odnośnych wyrazów, później sami pod nadzorem i kierunkiem nauczyciela szukać muszą danych wyrazów. Wspólnie też z nauczycielem przedyskutować powinni kwestję pisowni poszczególnych wyrazów pochodnych.

Słownik bowiem uwzględnia zasadniczo jedynie pisownię wyrazów podstawowych. Po pokonaniu tych trudności uczniowie samodzielnie winni posługiwać się słowniczkiem.

Na poziomie klas szóstej i siódmej zasadniczo postępować należy identycznie, ograniczając jednak — zgodnie ze wskazówkami *Programu* — możliwie do minimum chęć zaglądania do słowniczka. Uczniowie bowiem, wiedząc, że w klasie znajduje się słowniczek, przeważnie nie zastanawiają się nad pisownią znanego nawet wyrazu, lecz uciekają się odrazu do jego pomocy.

Zawsze umożliwić należy uczniom posługiwanie się słowniczkiem, jeżeli chodzi o pisownię bądź wyrazów obcych, bądź technicznych.

Dobrze też jest przyzwyczaić uczniów już na szczeblu I nauczania (w kl. III i IV) do zapisywania w porządku alfabetycznym w specjalnie na ten cel przeznaczonym zeszycie tych wszystkich wyrazów, których pisownia sprawia im trudności. Z biegiem czasu zeszyt ten z powodzeniem zastąpić może słowniczek tem więcej, że nie wszystkie szkoły posiadają kilka egzemplarzy najnowszych wydań słowniczka ortograficznego.

Trudno oczywiście oznaczyć ścisłą granicę między nadużywaniem przez uczniów słowniczka, a koniecznym i dla dalszego wyrobienia pewności ortograficznej korzystnym sposobem posługiwania się nim. Tu decydować może o tem jedynie nauczyciel, znający doskonale swych uczniów.

Poznań. *Józef Menzel.*

* * *

Nazwa „słowniczek ortograficzny" może oznaczać zarówno podręcznik jak i wytwór graficzny dziecka: z a s ó b s ł ó w, g r o m a d z o n y w o d r ę b n y m z e s z y c i k u. Zastanowimy się nad sposobami stosowania „słowniczka" w drugim sensie. Operowanie wyrazem przechodzi przez szereg faz u dziecka. Dziecko przedszkolne ujmuje słowo jako rzecz, która posiada moc działania praktycznego, siłę, przekształcającą nawet zjawiska fizyczne. Nauczyciel klasy I winien uświadamiać dziecku właściwą funkcję wyrazu. Funkcją tą jest komunikowanie się wzajemne ludzi w różnych sprawach. Na pierwszym szczeblu nauczania należałoby u s p o ł e c z n i a ć m o w ę d z i e c k a. Kształcenie słownikowe jest podstawowym środkiem do tego. Wyrazy trudniejsze winny być ośrodkiem uspołeczniania mowy dziecięcej — w krótkich zdaniach, opowiadaniach itp.

Innym kierunkiem kształcenia słownikowego jest „urealnianie" wyrazów, stosowanych przez dziecko. Uczeń z klas najmłodszych winien operować szczupłym zakresem słów, ale w sposób właściwy, umiejętny — realistyczny. Kojarzenie słowa ze zjawiskiem, do którego się ono odnosi, winno być specjalnie utrwalane w oddziałach najmłodszych. D z i e c k o ś r e d n i e posiada już nastawienie realistyczne, żyje w fazie psychologicznej zwrotu do rzeczywistości;

dlatego należy dbać o to, aby dać średniakowi duży zasiąg wyrazów, określających zjawiska przyrodnicze i fizyczne. Zasób znaczny wyrazów ze sfery „bajek" i „fantazji" należy się dzieciom najmłodszym z tem zastrzeżeniem, że winna być utrzymana harmonja między wyżywaniem się w ich świecie rzeczywistym i fantastycznym. Wyraz dla dziecka średniego winien mieć znaczenie odrębne, niż dla dziecka najmłodszego. Średniak operować musi poprawnie, ale i swobodnie wyrazem w różnych jego odcieniach i modyfikacjach. Dziecko młodsze używa słowa w sposób jednoznaczny i prosty.

Uczniowie najstarsi, nastawieni bądź społecznie, bądź utylitarnie, mający zdolność do samooceny, operować muszą wyrazem jako narzędziem—nietylko w różnych jego modyfikacjach, lecz różnorodnych kontekstach i płaszczyznach dyskusji. Wyraz „liga" ma tak różnoplanowe zastosowanie, że możnaby całe serje sytuacyj językowych tworzyć z jego coraz to innem użyciem mniej lub więcej spokrewnionem. Słowniczek „ortograficzny" w klasach najstarszych ma szerszy, bardziej skomplikowany cel — z tem się nauczyciel musi liczyć.

Poprzednie moje wywody wiążą się ściśle ze sprawą, procesem ortograficznego opanowania języka. Należy z całą stanowczością stwierdzić, że warunkiem wyrazistego graficznego — ortograficznego ujmowania wyrazu jest psychologiczne dorobienie się „kontekstowe" różnych jego odcieni znaczeniowych. Natomiast optyczne i tylko optyczne ujmowanie słów zawiedzie na całej linji, jeśli chodzi o rezultaty ortograficzne.

Posługiwanie się słowniczkiem ortograficznym w poszczególnych klasach zależne jest zatem ściśle od stadjum psychologicznego operowania wyrazem. Gdy wyraz wrośnie w świadomość dziecka, jego obraz ortograficzny, odpowiednio ukształtowany nazewnątrz przez nauczyciela, stanie się trwały i niezapomniany.

Lublin. * * * *Józef Czarnecki.*

Zgodnie z zaleceniami programów, posługuję się od kl. V począwszy słownikiem ortograficznym w czasie lekcyj przy układaniu przez uczniów samodzielnych prac piśmiennych. Poza tem słowniczek ortograficzny służy mi przy korekcie prac domowych i zadań szkolnych. Polecam też uczniom stałe zaglądanie do słowniczków przy opracowywaniu zadań domowych. Kiedy i jak to mają czynić, zostaje wyjaśnione na wstępnych lekcjach na początku roku szkolnego.

Do stałego korzystania ze słownika przyczynia się wzajemna korekta prac. Uczniowie sprawdzają prace swych kolegów, czynią im uwagi, wyjaśnienia a w wątpliwych wypadkach udają się o pomoc do nauczyciela. Urządzałem również sporadycznie „zawody ortograficzne". Polegają one na tem, że wszyscy uczniowie mają w pogotowiu słowniczki i kontrolują piszącego na tablicy.

Zgłaszanie się do poprawy po raz pierwszy odbywa się bez słowniczków (są wówczas zamknięte); o ile zajdzie wątpliwość, uczniowie sprawdzają.

W klasach starszych od piątej wzwyż stosuję kilka różnych słowników. Mogą to być słowniki Łosia, Arcta, Hełczyńskiego czy też Passendorfera, zależnie od tego, jakie uczniowie posiadają. Poza tem na stole leży jeden słownik do dyspozycji ogólnej. W wypadku niepewności uczeń ma prawo i obowiązek zaglądnięcia do słownika, by uniknął błędu. Przestrzegam używania słownika przy odrabianiu zadań domowych, które nie mogą wykazywać błędów ortograficznych; inaczej oceniane są na *niedostatecznie.* W trakcie pisania w klasie, dozwolony jest słownik, który winien leżeć wpogotowiu na ławce.

Są to sposoby, stosowane przeze mnie; nie wiem jednak, czy one wszystkim będą odpowiadały.

Katowice *Zygmunt Gryń.*

PYTANIA:

8. *Czy należy dzieciom podać temat lekcji praktycznej na konferencji rejonowej? (III kl.). Czy na tej lekcji języka polskiego nie winien nauczyciel sam najpierw głośno przeczytać dzieciom czytankę, która jest tematem lekcji?*
9. *Jak wyzyskać środowisko w materjale nauczania?*

RÓŻNE WIADOMOŚCI

W SPRAWIE PAŃSTWOWEJ RADY OCHRONY PRZYRODY. W dniu 16 marca 1936 r. Minister Wyznań Rel. i Oświecenia Publ. przyjął na dłuższej konferencji przewodniczących Komitetów Ochrony Przyrody w osobach prof. dra B. Hryniewieckiego z Warszawy, prof. dra A. Wodziczki z Poznania, prof. dra M. Limanowskiego z Wilna i prof. dra Sz. Wierdaka ze Lwowa oraz członków Państwowej Rady Ochrony Przyrody — prof. dra M. Siedleckiego i prof. dra J. Smoleńskiego z Krakowa i prof. dra St. Kulczyńskiego ze Lwowa.

Członkowie Rady złożyli Min. W. R. i O. P. sprawozdania ze stanu prac w zakresie ochrony przyrody i zwrócili uwagę na straty, które ochrona przyrody poniosła w związku z brakiem rozporządzeń wykonawczych do ustawy o ochronie przyrody. Zwłaszcza brak rozporządzenia Rady Ministrów o Parku Narodowym Tatrzańskim w sposób szczególnie dotkliwy dał się odczuć w zakresie ochrony krajobrazu Tatr.

Po przyjęciu sprawozdań do wiadomości minister zapowiedział rychłe wydanie rozporządzeń o Państwowej Radzie Ochrony Przyrody i Komitetach Ochrony Przyrody oraz poinformował członków Rady o zamiarze powołania Komisji Organizacyjnej Parku Narodowego Tatrzańskiego, która będzie miała za zadanie opracowanie projektu granic oraz sposobu zorganizowania tego parku. W skład komisji Minister W. R. i O. P. zamierza powołać poza członkami rady, również przedstawicieli miejscowej ludności i zainteresowanych towarzystw turystycznych i krajoznawczych.

Na zakończenie Min. W. R. i O. P. podniósł duże zasługi Rady Ochrony Przyrody i jej poszczególnych członków, zwłaszcza zaś długoletniego przewodniczącego rady prof. dra W. Szafera. *K.*

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł. w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 24